



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II – ALAGOINHAS / BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL**

**ADILSOMAR DE OLIVEIRA LEITE**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UMA ANÁLISE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E OS  
ESTUDOS DO LETRAMENTO NA PERSPECTIVA  
INSTITUCIONAL**

Alagoinhas – BA  
2014

**ADILSOMAR DE OLIVEIRA LEITE**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UMA ANÁLISE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E OS  
ESTUDOS DO LETRAMENTO NA PERSPECTIVA  
INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Educação – DEDC II da UNEB como requisito à obtenção do título de mestre em Crítica Cultural.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Aldir Messeder

Alagoinhas – BA  
2014

## FICHA CATALOGRÁFICA

L533p Leite, Adilsomar de Oliveira.

O Programa Mais Educação: uma análise sobre a diversidade cultural e os estudos do letramento na perspectiva institucional. Adilsomar de Oliveira Leite. – Alagoinhas, 2014.

119f.

Dissertação – (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Letras. Campus II

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suely Aldir Messeder.

1. Educação integral - Brasil. 2. Letramento. 3. Diversidade cultural. 4. Programa Mais Educação. I. Messeder, Suely Messeder. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título

CDD 370.112

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UMA ANÁLISE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E OS ESTUDOS  
DO LETRAMENTO NA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

**ADILSOMAR DE OLIVEIRA LEITE**

Esta dissertação foi julgada para obtenção do título Mestre em Crítica Cultural. Área de concentração em Letras e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus II.

Alagoinhas, 26 de Maio de 2014

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suely Aldir Messeder (UNEB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazaré Mota de Lima (UNEB)  
Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lima Batista (UFS)  
Examinadora Externa

A todos os meninos e meninas que vivem em condições subalternas, os quais são constituídos por uma parcela significativa de afrodescendentes e que merecem uma escola cada vez mais qualificada e que respeite a sua cultura.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado o dom da vida e muita força e disposição para concluir cada etapa deste trabalho.

A minha família, em especial a minha mãe, que esteve sempre ao meu lado, dando-me todo o apoio que uma mãe pode dispensar a um filho.

A minha orientadora, que me possibilitou escolher os melhores caminhos para que este trabalho fosse concretizado.

Aos professores do Programa de Mestrado em Crítica Cultural da UNEB, pelo apoio e pelas riquíssimas contribuições tanto fora como dentro da sala de aula.

Aos amigos que sempre mantiveram um olhar de admiração pela minha carreira acadêmica.

Aos colegas de Pós-Graduação, com os quais compartilhei várias ideias e momentos preciosos, seja no próprio campus ou em congressos e outros locais.

Aos técnicos da universidade, que sempre, e espontaneamente, equacionaram as pendências existentes para o bom andamento do Programa.

*Pensar em uma formação multicultural é falar de educação para além da escola, sensível aos contextos diversificados que a circundam e às práticas sociais e culturais que se produzem dentro e fora desse espaço [...] (SITO; SOUZA, 2010, p. 45).*

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre o Programa Mais Educação (PME) nas escolas brasileiras, instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e pelo Decreto nº. 7.083/2010, e que faz parte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação brasileiro. O objetivo deste trabalho é analisar a relação do PME com o letramento e a diversidade cultural na perspectiva institucional. Para embasar a pesquisa, são revisitados autores/as que conceituam a questão do letramento, da diversidade cultural e da educação integral. Como fonte de pesquisa, são analisadas publicações oficiais relacionadas a essa iniciativa, como as versões disponíveis do Manual Operacional do PME e videoconferências realizadas pelo Ministério da Educação no ano de 2013. O trabalho subdivide-se, primeiramente, em uma breve explanação sobre a educação integral e os estudos do letramento, refletindo sobre a diversidade cultural; em seguida, apresentam-se os Manuais Operacionais do PME dos anos de 2008 a 2013, sendo feita sua descrição e análise, procedimento esse denominando de reformulações macro e micro escolar; por fim, analisam-se as videoconferências do programa dividindo-as em análise vertical (explanação sobre as falas da diretora do Programa) e análise horizontal (fusão das ideias comuns entre elas), cotejando-se os discursos com o pensamento de variados teóricos. O estudo mostra que, apesar de tais matérias fazerem referência ao letramento e à diversidade cultural, não se discute a forma contundente como essas questões incidirão sobre as classes denominadas pelo PME de “populares” e sua cultura, de maneira que possam transformar socialmente as vidas daqueles atendidos por essa iniciativa governamental. Conclui-se, portanto, que o Programa pode ser viável se ao longo dos próximos anos for mais bem estruturado visando a atender os interesses reais e coletivos dos meninos e meninas do sistema educacional brasileiro que convivem com um currículo hegemônico e excludente, eminentemente eurocêntrico, com ações que, em sua maioria, não levam em consideração as vivências e o modo de vida desses sujeitos.

**Palavras-chaves:** Programa Mais Educação. Letramento. Diversidade Cultural.

## ABSTRACT

This research concerns the Programa Mais Educação (PME – or More Education Program, in English) in Brazilian schools. This program was established through the Ministerial Decree n. 17/2007 and the Decree n. 7.083/2010. It is part of the Brazilian National Plan of Education Development. The objective of our study is to analyze the relationship of the PME with the literacy and cultural diversity on an institutional perspective. To support the research, we revised authors who conceptualized the issues of literacy, cultural diversity and comprehensive education. We analyzed, as the sources of our research, official publications related to this same effort, such as the available versions of PME's Operational Manual and videoconferences that were offered by the Ministry of Education in 2013. The work is firstly subdivided into a brief explanation on comprehensive education and the literacy studies, reflecting on cultural diversity. It then presents the PME's Operational Manuals from 2008 to 2013 (we also describe and analyze them in what we call macro- and micro-educational reformulations). We finally analyzed the program's videoconferences, subdividing them into vertical analysis (explanation on the words of the Program's director) and horizontal analysis (fusion of common ideas among them), comparing the speeches and the thoughts of various theorists. The study shows that, although the subjects are referenced to literacy and cultural diversity, there is no strong discussion on how these issues concentrate on classes denominated by the PME as "popular" and their culture, so they can change the social life of the people who are served by the government initiative. Therefore, we conclude that the Program can be viable for the next years if it is better structured, in order to meet the real and collective interests of the boys and girls of the Brazilian educational system. These youngsters live with a hegemonic, exclusionary, highly Eurocentric curriculum, which involves actions that mostly not take into account their life experiences and way of life.

**Keywords:** Programa Mais Educação. Literacy. Cultural Diversity.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIB – Ação Integralista Brasileira  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública  
DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania  
ESAF – Escola de Administração Fazendária  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PME – Programa Mais Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações defendidas abordando o Programa Mais Educação.....	35
Quadro 2 – Critérios estabelecidos pelo PME para seleção de unidades escolares entre os anos de 2008 e 2013.....	41
Quadro 3 – Evolução dos macrocampos no PME .....	46
Quadro 4 – Diferenças entre o Mais Educação e o Mais Cultura nas Escolas.....	80
Quadro 5 – Comparativo temático das falas de Jaqueline Moll quanto à diversidade e suas contradições.....	90
Quadro 6 – Comparativo temático das falas de Jaqueline Moll quanto às mudanças do macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> .....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo geral dos municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação – 2008.....	21
Tabela 2 – Quantitativo e localização das escolas sem readesão ao PME em 2013 – Brasil, por Unidade Federativa.....	74
Tabela 3 – Critérios anteriores para inserção no Programa Mais Educação .....	78

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
OBJETIVO GERAL.....	18
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
<b>1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b> .....	<b>19</b>
1.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE SUAS ORIGENS E SUA RELAÇÃO COM O PME .....	19
1.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E ABORDAGEM SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL .....	24
1.3 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....	31
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	37
<b>2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DO SEU MANUAL OPERACIONAL .....</b>	<b>40</b>
2.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS MANUAIS OPERACIONAIS: UMA VISÃO MACRO .....	40
2.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS MANUAIS OPERACIONAIS: UMA VISÃO MICRO .....	46
<b>3 ANÁLISE VERTICAL DAS VIDEOCONFERÊNCIAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA VISÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>56</b>
3.1 AS VIDEOCONFERÊNCIAS DO MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE VERTICAL .	56
3.2 A 36ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS.....	57
<b>3.2.1 A 36ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.2 A 36ª Videoconferência do Ano de 2013: o macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> e suas mudanças.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.3 A 36ª videoconferência do ano de 2013: pressupostos teóricos.....</b>	<b>60</b>
3.3 A 37ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS.....	61
<b>3.3.1 A 37ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade....</b>	<b>62</b>
<b>3.3.2 A 37ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> e suas mudanças .....</b>	<b>63</b>

3.3.3 A 37ª Videoconferência do Ano de 2013: pressupostos teóricos .....	65
3.4 A 38ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS.....	66
3.4.1 A 38ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade....	66
3.4.2 A 38ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> e suas mudanças .....	68
3.4.3 A 38ª Videoconferência do Ano de 2013: pressupostos teóricos .....	71
3.5 A 39ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS.....	71
3.5.1 A 39ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade....	72
3.5.2 A 39ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> e suas mudanças .....	75
3.5.3 A 39ª videoconferência do ano de 2013: pressupostos teóricos.....	76
3.6 A 40ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS.....	77
3.6.1 A 40ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade....	78
3.6.2 A 40ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> e suas mudanças .....	80
3.6.3 A 40ª videoconferência do ano de 2013: pressupostos teóricos.....	81
4 ANÁLISE HORIZONTAL DAS VIDEOCONFERÊNCIAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	82
4.1 CINCO VIDEOCONFERÊNCIAS DO ANO DE 2013: A QUESTÃO DA DIVERSIDADE .....	82
4.1.1 Cinco videoconferências do ano de 2013: o macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i> e suas mudanças.....	92
4.1.2 Cinco videoconferências do ano de 2013: pressupostos teóricos.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS .....	107
APÊNDICE .....	117

## INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o Programa Mais Educação – PME<sup>1</sup> para identificar o discurso oficial sobre a diversidade cultural<sup>2</sup> e o letramento. Para tanto, debruçei-me sobre os Manuais Operacionais deste Programa, bem como no discurso institucional veiculado através da fala da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll, Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação. Nesse sentido, a ênfase se volta a analisar se de fato houve contribuições do PME para o desenvolvimento do letramento no espaço escolar e de que forma as questões referentes à diversidade cultural são referenciadas por tal iniciativa governamental.

A minha motivação para pensar no Programa Mais Educação veio justamente da observação quanto a sua crescente adesão no país em meio a uma Educação Básica ainda fragilizada, ou pelo menos no que se refere à inserção da cultura da leitura e da escrita refletida a partir das práticas discursivas dos sujeitos subalternizados<sup>3</sup>, especialmente de regiões de evidente vulnerabilidade social. Nas minhas idas e vindas ao espaço escolar, carregava comigo dois principais questionamentos: o primeiro, que refletia sobre a minha condição de estudante, afrodescendente, egresso de escola pública, que havia saído das camadas populares<sup>4</sup>; o segundo, que recaía exatamente na minha atual condição de professor de uma escola pública, atendendo a um número significativo de estudantes de minha própria etnia e mesmo local de origem, com questões semelhantes às que eu tinha na época de minha Educação Básica. São eles, portanto: como faço para entrar numa universidade? E o que preciso para desenvolver atividades no espaço escolar que levem em consideração a diversidade cultural?

A pergunta inicial surgiu mesmo antes de eu ingressar no Ensino Médio. Ainda na

---

<sup>1</sup> O Programa Mais Educação (PME) na escola brasileira foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e pelo Decreto nº. 7.083/2010, e que faz parte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação. Doravante, a sigla PME será utilizada no texto, quando necessário, para se referir a essa iniciativa governamental.

<sup>2</sup> O nosso entendimento é de que a diversidade cultural não deve ser pautada apenas em cima de variadas atividades e sim em um contexto que reflita sobre a configuração de um processo identitário que leve em consideração os sujeitos subalternizados – mais ou menos isso.

<sup>3</sup> Segundo Spivak (1994), “sujeitos subalternos” são todos aqueles cuja voz não transita entre o locutor e o interlocutor, ou seja, quando não existe uma relação dialógica, mas somente a imposição da voz por uma das partes, sendo a outra ignorada, invisibilizada, criando grupos culturalmente silenciados e subalternizados, como indígenas, afrodescendentes, mulheres, entre outros.

<sup>4</sup> Utilizo aqui o termo *camada popular* para me referir aos meninos e meninas pobres de nossa sociedade, especialmente aos afro-brasileiros, os quais precisam de uma reparação por sua comunidade ter tido seus direitos educacionais historicamente negados desde a chegada de seus ancestrais na sociedade brasileira. O termo também é utilizado ao longo deste trabalho ora grafado *classe popular*, ora *camada popular*, nas transcrições de parte do material pesquisado aos quais, neste caso, acreditamos que a diretora do Programa se refere quando fala dos estudantes pobres do sistema educacional brasileiro.

época em que fazia o Ensino Fundamental, sentia a necessidade de dar continuidade aos meus estudos, porém, não via esse tipo de questionamento por parte da grande maioria dos meus colegas de sala. A trajetória de estudo de quase todos estava muito ligada ao término da escolarização obrigatória visando a aumentar a oportunidade de conseguir o primeiro emprego, como se isso já bastasse como forma de reconhecimento pelos anos cursados na Educação Básica. Era muito estranho, porque havia uma espécie de pacto entre aluno e professor, o qual não era necessariamente nem escrito, tampouco verbalizado, mas o fato é que existia: o docente não adentrava nas questões referentes ao ser universitário, nem o aluno perguntava. Por um lado, tinha a impressão de que o professor não havia vivenciado, na universidade, teorias cujo conteúdo o conduziu a trabalhar a partir de um currículo multiculturalista naquele espaço escolar, constituído por sujeitos de camadas populares. Por outro lado, constatava-se em seu olhar uma espécie de descrença, como se a universidade não nos pertencesse. E, de fato, até então não nos pertencia.

Com isso, percebia que a preocupação da escola era proporcionar ao maior número de alunos e alunas o “diploma” de Ensino Médio, com direito até a festa de formatura. Foi naquela situação, portanto, que rondava em minha mente até o final da minha Educação Básica a questão sobre como agiria para ingressar na universidade. O fato é que o término do Ensino Médio não era algo com que eu pudesse me contentar apenas. É importante salientar também que, naquela época, não havia o sistema de cotas, o que dificultava mais ainda o ingresso do sujeito negro oriundo de escola pública nas universidades e, por conta disso, imperava um silenciamento por parte dos professores na sala de aula. Diante daquela situação, fui obrigado a fazer um curso pré-vestibular por um bom tempo, para só então conseguir uma vaga em uma universidade “pública”, cuja presença era basicamente de sujeitos de classes mais favorecidas, que tiveram acesso a uma Educação Básica privada.

Nos idos de 2000, época em que fazia estágios na escola – ora remunerado, ora por determinação e cumprimento do regimento da instituição na qual fazia o curso de licenciatura em Letras –, sentia a necessidade de ressignificar a todo instante as atividades de modo a aproximar da realidade dos alunos e alunas as práticas escolares. Devo confessar que muitas vezes me sentia desmotivado diante das dificuldades encontradas naquele espaço, especialmente no que se refere à existência de um projeto político pedagógico que ainda não era consolidado. Então, pensava que o fato de, durante muito tempo, a Educação Básica trabalhar unicamente com uma metodologia de ensino eminentemente tradicional e só há pouco vários pesquisadores terem se unido no sentido de discutir as teorias de aprendizagem inovadoras que pudessem melhorar o desempenho escolar do educando, é que ainda não

conseguia observar mudanças significativas. Mas, diante de tais constatações, precisava ir além, pensava que a prática pedagógica de um educador da Educação Básica, sobretudo na vida dos alunos e alunas submetidos a um contexto de vulnerabilidade social, deveria ir além de ministrar aulas de um determinado componente curricular. Era preciso fazer um trabalho de reconhecimento do público que seria alvo da ação educativa, o que significa que é necessário compreender as consonâncias e/ou dissonâncias existentes na escola.

Ademais, precisava estar bem ciente de que deveria ser capaz não apenas de compartilhar com os alunos e alunas os conhecimentos adquiridos nos livros e durante o período que esteve fazendo um curso superior, mas “aproveitar a experiência que tem os alunos e alunas de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, [...] os baixos níveis de bem estar das populações [...]” (FREIRE, 1996, p. 16). Nesse sentido, foi interessante, portanto, refletir sobre as questões voltadas para diversidade cultural, colocando no centro das discussões, no ambiente escolar, temas ligados à cultura e à identidade dos meninos e meninas ali presentes.

Não obstante esse quadro de invisibilidade temática, algumas considerações foram dignas de destaque, entre elas: a Educação Básica tratava do multiculturalismo em feiras culturais ou durante a semana da consciência negra. É bem verdade que não se pode culpar exclusivamente a escola como a responsável pela invisibilidade da diversidade cultural, pois a questão diz respeito a todos os segmentos da sociedade atual. Porém, como a escola é o primeiro contato do cidadão logo após a interação familiar, recorre-se a ela para o trabalho com a constituição de saberes e práticas docentes que possam levar o educando de camadas populares a se reconhecer nas atividades propostas em sala de aula e fomentar o respeito à herança cultural de vários povos para a formação da nação brasileira.

Em meio às minhas inquietações, resolvi desenvolver, no ano de 2010, um projeto com os estudantes em turno oposto. Tratava-se de um projeto de leitura de imagens pautado na teoria de multiletramento<sup>5</sup> desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006). Nele, eram compartilhadas com os estudantes imagens impressas ou imagéticas que tratavam de questões pertinentes aos conflitos vivenciados pela sociedade brasileira e pela comunidade onde eles estavam inseridos. Por meio desse recurso, mantinha-se uma relação dialógica com os alunos, os quais debatiam em sala de aula os temas propostos e também escreviam textos argumentativos sobre variados assuntos. Além disso, eles eram estimulados a fazer leituras do mundo em que viviam dentro do espaço escolar e também instigados a lerem revistas e

---

<sup>5</sup> O multiletramento trabalha com a concepção de leitura de imagens. Para análise em profundidade, sugiro a leitura de teóricos como Kress e Van Leeuwen (2006).

pesquisas fora dos quatro muros da escola.

E foi diante dessa minha preocupação com a abordagem da leitura e da escrita na perspectiva da diversidade cultural que presenciei o surgimento do Programa Mais Educação em nossa sociedade e a adesão dele na escola onde leciono, justamente para desenvolver variadas atividades em turno oposto com os educandos, dentre elas a de leitura e escrita.

A minha escola, embora estivesse em uma região que atendia aos critérios referenciados pelo Programa na época de sua implantação em nossa sociedade, só veio a aderir a ele anos depois. A partir de tal adesão pela escola, passei a refletir mais ainda sobre o programa com olhar voltado para as questões da leitura e da escrita na perspectiva da diversidade cultural, algo que já desenvolvia em um projeto sobre multiletramento, como foi anteriormente citado.

O meu primeiro contato com o PME no sentido de tomar consciência do que se tratava foi por meio de uma reunião feita pela dirigente da escola, em que ela passou detalhes do programa, salientando alegremente de que a escola foi contemplada. Depois, já com o programa em funcionamento na unidade escolar, mantive constantes diálogos com uma colega que assumiu a coordenação do programa na escola. Durante este tempo, me foram disponibilizadas algumas diretrizes do programa, teóricos que falavam sobre o assunto, as atividades escolhidas para aquele primeiro ano e as turmas selecionadas.

Após este momento, passei a ouvir os relatos da coordenadora do PME daquela unidade escolar e em seguida passei a observar as aulas do que o Programa chama de letramento em outra unidade escolar. Percebi que havia uma série de dúvidas em ambas as escolas sobre a adesão à iniciativa. Além disso, era unânime o relato das duas coordenadoras sobre a falta de motivação dos alunos e alunas, principalmente em permanecer nas atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, algo que é explanado mais especificamente no corpo deste trabalho.

Nesta minha aventura no mundo da Educação Básica, ora como estudante, ora como professor, pude constatar que as mudanças aconteciam ainda de maneira muito lenta. A educação brasileira que vivenciei desde a minha infância até a chegada à universidade demonstrava ser um espaço concebido para a elite e para a classe média, cuja inospitalidade era evidente para aqueles provenientes de outros estratos sociais, especialmente os afrodescendentes oriundos de camadas populares e pessoas residentes em regiões sob evidente vulnerabilidade social. Para além da minha trajetória pessoal, Moehleck (2009) advoga que, no mandato do ex-presidente Lula (2003- 2006), várias medidas foram tomadas para a inclusão da diversidade cultural na educação, em especial na Educação Básica, tanto no

formato de lei como no de programas específicos para este fim. Em 2012, dando continuidade a essa política, foi sancionada a Lei nº. 12.711/2012, cujo conteúdo garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos e alunas oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desta forma, diante da minha trajetória como estudante negro oriundo de região de camada popular e da minha relação mais estreita com o PME, decidi elaborar o meu projeto de pesquisa sobre o Programa Mais Educação, considerando as questões de letramento e da diversidade cultural. Minha intenção não se limitava a observar o programa *in locus*, pois meu interesse era entendê-lo a partir da perspectiva institucional. Por isso, justifica-se o investimento em publicações oficiais, tais como: a) as versões disponíveis do Manual Operacional do PME; e b) as videoconferências realizadas pelo Ministério da Educação no ano de 2013. Desta maneira, formulei os meus objetivos na pesquisa.

## OBJETIVO GERAL

Analisar a relação do Programa Mais Educação com o letramento na perspectiva da diversidade cultural por meio dos seus Manuais e dos discursos institucionais da diretora do Programa.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar as possibilidades e/ou limites trazidos no discurso da diretora do PME no que se refere ao letramento e à diversidade cultural em cinco videoconferências;

Investigar as possibilidades e/ou limites trazidos nas seis versões do Manual Operacional concernentes ao letramento na perspectiva da diversidade cultural.

Diante desses objetivos, foi preciso encarar os aspectos da Educação Integral no Brasil, verificando se os estudos de letramentos, juntamente como a questão da diversidade cultural, se alinham ao PME.

# 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre o momento a partir do qual, no Brasil, foi pensada uma educação em que se aumentasse o tempo de permanência dos estudantes nos espaços escolares, bem como os seus principais idealizadores. Além disso, discuto a forma metodológica com a qual o trabalho foi ponderado, bem como a sua estrutura após tais reflexões concernentes ao processo de educação de tempo ampliado no Brasil, e, por fim, exponho uma contextualização sobre os estudos do letramento na perspectiva da diversidade cultural.

## 1.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE SUAS ORIGENS E SUA RELAÇÃO COM O PME

A implantação de jornada ampliada nas escolas brasileiras neste século não faz parte de uma agenda eminentemente inovadora. Rodrigues, Viana e Bernardes (2013) reconhecem que o debate sobre a Educação Integral já fazia parte da sociedade brasileira desde as décadas de 1920 e 1930, com destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Educação e o pensamento de Anísio Teixeira, mesmo havendo naqueles tempos uma corrente elitista que tinha como proposta de educação integral algo que remetesse ao que o autor denomina de “controle social” fazendo com que os atores na sociedade fossem, hierarquicamente, distribuídos, envolvendo Estado, Família e Religião, como era defendido pela AIB (Ação Integralista Brasileira).

Nas escolas, o modelo de Educação Integral foi implantado pela primeira vez por Anísio Teixeira, em 1950, na cidade de Salvador (Bahia), e teve como sede o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (COELHO, 2009), cuja perspectiva era manter os alunos e alunas o dia inteiro na escola. Segundo Nunes (2009), o Centro, que teve suas instalações totalmente concluídas em 1964, constituía-se por quatro escolas-classe de nível primário – as quais comportavam mil discentes cada – e uma escola parque, dividida em sete pavilhões nos quais os estudantes desenvolviam as suas atividades educacionais no turno oposto como complementação às da classe regular. Entretanto, tal modelo, além de não ter se expandido pelos vários territórios do Brasil, não se sustentou, mesmo na Bahia.

O segundo modelo de Educação Integral nascia com um dos seus principais

idealizadores, Darcy Ribeiro, na década de 1980, na cidade do Rio de Janeiro, através dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Segundo Cavaliere e Coelho (2003), os Cieps tiveram início precisamente em maio de 1985, e durante seu tempo de vigência foram criados e colocados em funcionamento 506 deles, objetivando promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. Assim como o modelo de Educação Integral citado anteriormente, este, também, foi interrompido, neste caso, com desativação na década de 1990.

No que tange a textos de Lei, Rodrigues, Viana e Bernardes (2013) relatam a aparição da Educação Integral na Constituição Federal de 1988 (nos arts. 205, 206 e 227) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº. 9.394/96), em seu art. 34, fruto de um contexto de mobilização social dos anos 1980 com participação de movimentos sociais e setores considerados progressistas.

Ainda segundo essas autoras, a proposta de Educação Integral após sua previsão na constituição de 1988 e na LDB foi reforçada no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual previa uma jornada escolar ampliada para sete horas.

Neste contexto, a partir da primeira década do século XXI, precisamente em dezembro de 2007, um grupo de universidades públicas federais, a pedido da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação – SECAD/MEC, por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – DEIDHUC, passou a construir uma pesquisa finalmente publicada em 2009. Tratava-se de um relatório concernente às iniciativas de jornada escolar ampliada no Brasil que visava a três objetivos: mapear experiências de ampliação de jornada escolar no país; analisar as experiências mapeadas tendo como base critérios que pudessem evidenciar as concepções e práticas e subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para implantação da Educação Integral (BRASIL, 2009). Observando o mapeamento realizado, no que diz respeito à quantidade de escolas que desenvolviam atividades em jornadas em tempo ampliado antes da implantação do Programa Mais Educação, tem-se o seguinte resultado (relativo à Educação Integral), visto na Tabela 1.

**Tabela 1 – Demonstrativo geral dos municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação – 2008**

Regiões	Estados/DF	Nº. de municípios	Municípios respondentes		Municípios respondentes	
			Nº	%	Nº	%
<b>TOTAL GERAL (BRASIL)</b>			2.112	38,0	500	23,7

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2009, p. 15.

(1) O cálculo do percentual considerou o número de municípios respondentes em cada estado/região.

(2) Devido a problemas no preenchimento do questionário até o fechamento do banco de dados, as informações do Distrito Federal não puderam integrar a pesquisa.

Neste recorte, exponho apenas, sem discriminar as atividades desenvolvidas em cada estado, a soma das atividades de todas as cinco regiões do país. Tínhamos, então, um total de 500 atividades desenvolvidas em todo o território brasileiro antes da implantação do programa de jornada escolar ampliada denominado Programa Mais Educação (PME), o qual tratarei ao longo deste trabalho. Segundo dados do relatório, naquela ocasião, existiam 16 atividades de jornada ampliada mapeadas nas escolas brasileira, dentre elas, línguas estrangeiras e aula de reforço, as quais podem ser entendidas hoje como aquelas que, desde a implantação do PME, passaram a ser incluídas no macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*<sup>6</sup>.

Nesta perspectiva, nota-se que as atividades de leitura e escrita construídas para serem desenvolvidas no contraturno escolar, no referido macrocampo, já eram uma preocupação emergente na escola pública do Brasil. Ou seja, estavam sendo desenvolvidas antes do PME em algumas unidades educacionais e, como consequência, já eram fruto de uma escola incapaz de suprir as necessidade dos alunos no tempo regular, a qual havia aberto as portas para os sujeitos subalternizados compostos por um número significativo de estudantes afrodescendentes, mas onde parecia não haver uma reflexão tão contundente sobre o currículo que deveria contemplar tais sujeitos participantes, haja vista os altos índices da desigualdade educacional divulgados por várias agências de pesquisas.

Segundo Lopes (2006), devemos refletir sobre as implicações das visões sociais que o currículo oficial produz e a que relações ele está vinculado em nossa sociedade. Nesse contexto, pensar um currículo que coloque em voga as questões sociais, os conflitos vivenciados pelos sujeitos subalternizados, é pensar a partir do seu local de origem, da sua realidade. Em outros termos, é preciso apontar para a possibilidade de, além de ampliar a jornada escolar, ouvir os sujeitos participantes, mapear as suas regiões, identificando a sua

<sup>6</sup> Os macrocampos são categorias teórico-pedagógicas ainda não definidas formalmente pelos documentos do Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), compostos por variadas atividades que têm como característica o entrecruzamento de saberes e fazeres trans e multidisciplinares, sendo que algumas delas devem ser selecionadas e desenvolvidas nas unidades escolares de acordo com a realidade de cada região, local e unidade escolar, e em harmonia com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

cultura e as suas carências, mas pensando em um currículo não apenas de atividades múltiplas, mas um currículo multiculturalista.

Dessa forma, ao ler o relatório, voltei o meu olhar para atentar esta questão, algo que me pareceu não ser mensurado, ao menos de forma explícita ou mais contundente. O que se nota é apenas a constatação, naquele documento, de que há um evidente desequilíbrio socioeconômico em algumas regiões e estados em relação a outros.

Portanto, é neste contexto que, concomitantemente ao desenvolvimento do referido trabalho, é iniciado de forma efetiva, a partir do ano de 2008, o processo de implantação do PME em 1380 escolas brasileiras que, se comparadas às 500 escolas respondentes com atividades desenvolvidas em contraturno escolar no relatório, chegamos a 176% de acréscimo no primeiro ano do Programa.

O PME, que na verdade é um dos programas que integram as ações do segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>7</sup>, foi lançado em abril de 2007. Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007, que descreve entre outras coisas as características e os objetivos do PME, e pelo Decreto nº. 7.083/2010, que traz as finalidades e princípios, entre outras observâncias, tem como finalidade fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de diversas atividades socioeducativas, distribuídas em vários macrocampos.

Todas as atividades concernentes aos macrocampos devem ser desenvolvidas no contraturno escolar, adicionalmente às disciplinas convencionais. Além disso, a escola que adere ao Programa deve procurar profissionais que atendam às especificidades desses macrocampos. Cada escola desenvolverá em média 5 ou 6 atividades distribuídas nos macrocampos, sendo que deverão constar obrigatoriamente atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*. De acordo com a Portaria Interministerial nº. 17/2007, art. 4º, §2º (BRASIL, 2007), cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderiram ao Programa, entre outras observâncias:

[...]

I – articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas [...].

Portanto, as atividades desenvolvidas no PME devem estar em consonância com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, o qual tem como primazia levar em consideração

---

<sup>7</sup> O PDE foi criado com o objetivo de elevar a qualidade da educação do país, em um prazo de quinze anos. O plano é composto por várias ações que visam a combater os problemas da educação brasileira, bem como os problemas sociais que afetam o rendimento escolar do educando.

os interesses reais e coletivos da maioria da comunidade escolar. Ou seja, trata-se de uma ampliação do tempo de jornada escolar que pressuponha uma reflexão sobre a atual necessidade de cada território em que for implantado. Em outras palavras, segundo o dispositivo legal citado acima, entendemos que, para além das atividades a serem implementadas em sala de aula, é preciso que elas sejam pensadas a tal ponto que não levem, por exemplo, a uma evasão no Programa pelo fato de não serem ponderadas em coletividade, como devem reger os preceitos de um PPP de qualquer escola.

O Programa Mais Educação, além de estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, traz em seu bojo uma política intersetorial, envolvendo a colaboração de ações dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, sendo assistida financeiramente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE<sup>8</sup>, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>9</sup> e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE<sup>10</sup>.

Desta forma, percebe-se que uma das pautas do Programa é a intersetorialidade, por meio da qual o Ministério da Educação preocupou-se em dividir a responsabilidade pelas ações desenvolvidas com outros ministérios, no sentido de que haja o devido suporte financeiro e a mão de obra especializada em assuntos que possam fortalecer cada vez mais o Programa através de várias especialidades. Por conta disso, o resultado foi que os critérios para adesão ao Programa Mais Educação acabaram ficando vinculados a mais de um ministério, algo que será mais bem visibilizado mais adiante, quando tratarmos do aspecto referente a essa adesão, bem destacado nos seus Manuais Operacionais.

Além disso, no que se refere às diretrizes para o apoio a projetos e ações, o art. 6º da Portaria Interministerial nº. 17 (BRASIL, 2007) afirma:

O Programa Mais Educação visa a fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I – contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas,

---

<sup>8</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC, foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, tendo como objetivo prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos (BRASIL, 2012a).

<sup>9</sup> O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

<sup>10</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), implantado em 1955, contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2012b).

- pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II – promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III – integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV – promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V – contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII – fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII – desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e
- IX – estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Nesse contexto, observamos a gama de possibilidades que tais orientações trazem ao Programa. Dentre elas, é importante salientar que, mais uma vez, o texto de lei deixa claro que deve haver uma relação intrínseca entre o PME e o projeto político pedagógico da escola. Ou seja, as escolas que aderirem à iniciativa precisam recorrer ao PPP para que, dessa forma, possam atender às especificidades dos educandos quanto ao que a escola já vem pensando em relação à práxis pedagógica. Uma questão que também merece destaque está no tocante à articulação do Programa em envolver os familiares dos alunos e alunas, bem como as instituições governamentais e não governamentais e, além disso, o desenvolvimento de ações que possibilitem a focalização do poder público em territórios vulneráveis. Em outras palavras, percebemos, portanto, que o planejamento das ações deve levar em consideração os educandos que vivem em situações de extrema pobreza. Na próxima seção, portanto, faremos uma breve incursão sobre o letramento e a diversidade cultural, refletindo justamente a partir da estada de tal educando no espaço escolar.

## 1.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E ABORDAGEM SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

Durante muito tempo, precisamente por quase toda a história da construção do Brasil, a escola foi notadamente sinônimo de exclusão. Primeiramente porque ela, ao ser implantada na sociedade brasileira, veio somente atender aos anseios de uma minoria economicamente favorecida. Ou seja, a sua preocupação, quando aqui foi implantada pelos jesuítas em 1549, era de atuar na formação de sacerdotes, catequização dos índios e preparação formal de jovens que realizavam estudos superiores na Europa (LIBÂNEO *et al.*, 2012). Em segundo lugar,

porque, especialmente a partir da década de 1980, quando decide abrir as portas para os sujeitos que sempre viveram à margem dela, não contempla de forma satisfatória as especificidades desses sujeitos. Ou seja, não constrói um currículo que coloque em prática a vivência daqueles que por muito tempo não tiveram a oportunidade de viver dentro dela, suas idiossincrasias, seus costumes, ou seja, sua cultura. A preocupação era tão somente a de proporcionar aos sujeitos em condições de vulnerabilidade social o acesso ao espaço escolar, mas sem nenhuma reflexão *a priori* sobre a questão multiculturalista. Acontece que se queremos ter uma escola igual para todos, é preciso não apenas escancarar a suas portas para todas as classes sociais, grupos étnicos etc. É necessário garantir a permanência desses indivíduos na escola de modo que eles possam se enxergar nas mais variadas experiências vivenciadas no sistema educacional.

A partir da década supracitada, portanto, em que houve uma maior inserção dos meninos e meninas em condições vulneráveis no ambiente escolar, o país pôde vivenciar as pedagogias contra-hegemônicas aflorando. Nesse período, segundo Saviani (2007), pensava-se, por exemplo, no interior dos movimentos populares, na pedagogia da educação popular, a qual deveria emergir do povo e em prol do povo, bem diferente da educação dominante caracterizada pela classe elitista, muito embora isto não tenha acontecido naquela ocasião. Na verdade, a década de 1980 foi considerada como a “década perdida” para a educação, conforme salienta o autor. Ainda de acordo com Saviani (2007), no ano de 1990, em uma conferência realizada em Paris, a ONU reconheceu o fracasso de seu programa mundial que tinha como objetivo ajudar os países mais pobres do planeta ao longo da década de 1980, fato este que, de certa forma, refletiu no sistema educacional brasileiro, contribuindo também para que houvesse um número significativo de evasão escolar, sobretudo pelos sujeitos pobres, apresentando uma parcela significativa de afrodescendentes, que estavam adentrando cada vez mais no contexto da escola.

Em meio a todas essas elucubrações, rearrumações e tentativas de se chegar a uma educação que pudesse contemplar todas as camadas sociais, surgem os estudos sobre o letramento que, para Senna (2007), têm seu aparecimento no Brasil ligado ao objetivo de fornecer uma resposta às necessidades de enfrentamento dos desafios vivenciados pela escola pública. A grande problemática era a dissonância entre evasão escolar, alfabetização no Brasil e os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a educação. Enquanto o país convivia com um número significativo de evasão escolar, os dados do IBGE divulgavam a diminuição do índice de analfabetismo no país e, em contrapartida, os educadores se preocupavam com o grande número de estudantes que tinham uma deficiência

muito grande na leitura e na escrita. Parecia que o país estava construindo uma nação de meros codificadores e decodificadores de palavras. Não havia uma reflexão crítica do que era lido, e além do mais, os níveis de leitura fora do espaço escolar ficavam muito aquém do que se esperava.

Naquela ocasião, era preconizado na escola apenas o *modelo autônomo*<sup>11</sup> de letramento, cada vez mais visibilizado nas atividades praticadas no âmbito escolar. Em outros termos, as práticas discursivas externas ao ambiente escolar não eram vivenciadas por boa parte dos alunos e alunas “recém-chegados” à escola. Enquanto Street (1984) e outros pesquisadores ao longo da década de 1980 discutiam tanto na Inglaterra quanto em outras partes do mundo um *modelo ideológico* de letramento, o Brasil preocupava-se tão somente em preencher as salas de aula com crianças ao maior número possível, e seu único interesse em relação às práticas de leitura era diminuir o montante daqueles que não sabiam decodificar palavras, sem se preocupar em conectá-los à cultura vivida em sua comunidade, mas trabalhando em sala de aula com atividades descontextualizadas. Na verdade, a opção única oferecida aos estudantes para criarem o gosto pela leitura era, através das páginas engessadas do livro didático, a prática mecânica do ato de ler trechos escolhidos das obras literárias canônicas como exemplos de mera classificação formal das escolas literárias, e mesmo assim apenas quando o colégio tinha obras literárias disponíveis para todos em sua biblioteca, e somente quando esta também existia.

É exatamente neste contexto, portanto, que surge o estudo do letramento no Brasil. Ou seja, uma nova forma de olhar para o processo de leitura e escrita da sociedade, mas que enfrentava problemas para colocar as ações em prática. Ao mesmo tempo em que se tinha a consciência de que o estudo da alfabetização não atendia às especificidades da escola, tornando o cidadão cada vez mais crítico, com possibilidade de enxergar a função social que a leitura e a escrita poderiam exercer em suas vidas, convivíamos nessa época com os conflitos vivenciados na escola e o seu processo de reformas pedagógicas.

Na década de 1990, por exemplo, a professora Magda Soares publica a primeira edição do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, justamente com a intenção de evidenciar o que seria alfabetização e letramento e como este último passou a fazer parte do contexto educacional do país. Segundo Soares (2010), é na segunda metade dos anos 90 que o conceito passa a fazer parte da Educação e das Ciências Linguísticas como uma nova

---

<sup>11</sup> Em 1984, Brian Street descreve dois modelos de letramento: o autônomo, que pressupõe que o letramento é algo que tem uma eficácia independentemente do contexto, e o modelo ideológico, que se preocupa em selecionar uma variedade de letramento experienciado no cotidiano dos sujeitos.

perspectiva educacional sobre a prática social da leitura e da escrita. A autora transcreve também um poema<sup>12</sup> para definir o que seria letramento. Vejamos:

Letramento não é um gancho  
Em que se pendura cada som enunciado,  
Não é treinamento repetitivo  
De uma habilidade,  
Nem um martelo  
Quebrando blocos de gramática  
(SOARES, 2010, p. 41).

Notadamente, percebemos que, grosso modo, o estudo do letramento tenta, a partir desta época, se desprender das atividades repetitivas trazidas pelos livros e reforçadas muitas vezes pelos educadores. Acontece que não era um caminho fácil desprender-se da ideologia corrente, na qual o livro didático era colocado sempre e exclusivamente em primeiro plano como se fosse o regente da classe, das ideias e das diretrizes a serem seguidas. Para adentrar na cultura do letramento de maneira mais incisiva, dependia-se fundamentalmente de medidas que construíssem um currículo laico e plural, que levassem em consideração a cultura, sobretudo daqueles que viveram por muito tempo à margem da educação. Ou seja, uma mudança nas abordagens em sala de aula de modo que elas contemplassem a realidade social em que os alunos e alunas estão inseridos. Assim, entendemos que, passadas quase duas décadas da inserção do conceito de letramento na educação brasileira, as atividades de leitura e escrita do Programa Mais Educação, por exemplo, não devem privilegiar a memorização de tópicos gramaticais, antes, devem utilizar recursos de letramento efetivos, adaptados às realidades de cada região e escolas que aderem ao programa para que exista uma função social da leitura e da escrita pelos estudantes fora e dentro do espaço escolar, a fim de que eles possam fazer uso da leitura das mais variadas formas possíveis.

Se o PME estiver pensando em realmente trilhar este caminho, o mais brevemente possível poderemos ter uma escola vivamente ressignificada, completamente reformada e funcional, em que não haja conflitos entre o que se deve modificar e a carência de estrutura necessária para que as mudanças aconteçam. Como expressam Libâneo *et al.* (2012), uma escola de qualidade social e pedagógica que possa atender as necessidades sociais e culturais da população, sincronizada com a cultura, a ciência e a arte como direitos universais.

O PME trouxe dentre seus vários macrocampos um em que pelo menos uma de suas ações deve fazer parte do conjunto de atividades desenvolvidas pela escola que aderir o Programa. Trata-se do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, recentemente modificado

---

<sup>12</sup> Segundo Soares (2010), este poema pertence a uma estudante norte-americana de origem asiática. Foi transcrito e adaptado para língua portuguesa e encontrado pela autora em Mclaughlin, e Vogt (1996).

para *Orientação de Estudos e Leitura*, no qual estão justamente as atividades relacionadas às práticas do letramento.

Neste sentido, reporto-me aos trabalhos de Street (1984; 2006), para quem a escola deve colocar em voga tudo aquilo vivenciado pelos alunos e alunas fora do espaço escolar, ou seja, as mais variadas práticas de letramento em diferentes contextos, e não uma inclusão escolar que, ao mesmo tempo, o exclua por não levar em consideração um modelo ideológico de letramento que possa conduzir o educando a refletir sobre as questões experienciadas por ele fora do ambiente escolar. Além disso, chamo a atenção para a discrepância existente quanto ao número de educandos que sabem decodificar e codificar palavras, mas não têm a prática de leitura ou contato com obras literárias, por exemplo.

A escola, portanto, deve constantemente procurar formas de conduzir o educando a estar inserido nas novas abordagens epistemológicas de modo a contextualizá-lo em um ambiente cada vez mais letrado, tomando consciência das representações sociais que o circundam.

Para Kleiman (2005, p. 206):

O conceito de representação social, originalmente criado por Durkheim, elaborado teoricamente, na década de 1960, por Moscovici, na perspectiva da Psicologia Social, e, nos últimos 15 anos, pela sociologia [...] e pela Linguística Aplicada [...], é um constructo sociocognitivo que visa a explicar as relações sociais e as identidades construídas na mediação entre o pensamento e o mundo nos/pelos usos da linguagem.

É exatamente este conceito que, do ponto de vista dos estudos culturais, nos permite retornar nosso olhar para o espaço escolar no sentido de visibilizar os mais variados conflitos, as mais diversas representações anônimas às quais os alunos e alunas podem dar significado, por meio da linguagem (FOUCAULT, 1999), ao longo da sua experiência e dos trabalhos coletivos vivenciados fora e dentro do ambiente escolar.

O conceito de representação social, portanto, pressupõe coletividade, a cultura de um povo. A escola, nesse sentido, é o espaço de compartilhamento das coisas que acontecem fora dela, das representações sociais, daquilo que faz parte da cultura de uma dada comunidade. Neste sentido, podemos então depreender que a escola é o ambiente em que a *estrutura de sentimento*<sup>13</sup> se encontra impregnada. Ou seja, é na escola que as ideias são repensadas e refletidas e é a partir dela que o sujeito passa a ter um olhar mais aguçado sobre as coisas do mundo. Portanto, é dentro desse espaço coletivo, mas ao mesmo tempo de sujeitos

---

<sup>13</sup> Segundo o conceito de Williams (1989), a Estrutura de Sentimento é o espaço onde a cultura é construída, o local onde as possibilidades de produção da cultura são favorecidas. Ainda segundo o mesmo autor, o sentimento, por assim, dizer é o espaço interno, e a estrutura, o espaço externo.

heterogêneos e de conceitos e assuntos variados, que a cultura se configura e que as representações sociais devem ser refletidas.

Voltando às questões pedagógicas da década de 1980, até mesmo para ser possível compreender o processo de alusão aos estudos do letramento presentes nos quatro muros da escola, tomemos consciência de tais pedagogias contra-hegemônica que, segundo Saviani (2007), foram quatro tipos, a saber: (1) Pedagogia da “educação popular”, feita para o povo e pelo povo, indo de encontro àquela educação feita exclusivamente para elite; (2) pedagogias da prática, que trabalhava com os princípios libertários, deslocando o eixo da práxis pedagógica (professor, método e aluno) para a prática social e colocando em foco o processo criativo dos sujeitos (aluno e professor); (3) pedagogia crítico-social dos conteúdos, que reforça a ideia de conteúdos como critérios para se fazer distinção entre pedagogia progressista e uma conservadora; e, por fim, (4) a pedagogia histórico-crítica, que compreende a educação como ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é construída histórica e coletivamente pelos grupos humanos.

Mesmo assim, desde aquela época, muitas problemáticas ainda têm sido visualizadas no sistema educacional, visto que o fato de se pensar numa nova realidade não é o suficiente para que ela aconteça de forma satisfatória. Isso significa que, para além das teorias, é preciso que haja uma conscientização que caminhe junto com a prática, com o envolvimento de todos para que as mudanças necessárias realmente aconteçam.

Dessa forma, criar uma sociedade cada vez mais igualitária pressupõe que haja envolvimento de todos no processo de transformação. É preciso que as tomadas de decisões sejam elaboradas de tal forma que envolvam todos os participantes na ação e que haja um arroubo de ideias que não fiquem somente na teoria ou sejam simplesmente compartilhadas por um pequeno grupo de intelectuais ou mesmo se tornem a base para algumas poucas e inexpressivas medidas governamentais. Uma tomada de decisão deve ser pensada, antes de qualquer coisa, sob a ótica de como poderá envolver o maior número possível de sujeitos ou pelo menos tentar entender o porquê de eles não se deixarem envolver, para que ela seja reelaborada e ressignificada constantemente, como em um processo dinâmico, a fim de ter seus objetivos atendidos. Neste sentido, o PME, ao implantar variadas atividades no contraturno escolar, não pode perder de vista as questões concernentes à diversidade cultural do povo brasileiro, tampouco deixar de ressignificar constantemente as medidas pensadas para serem trabalhadas no programa. Ou seja, do ponto de vista da diversidade cultural, as atividades desenvolvidas na escola precisam focar em um currículo que, realmente, após uma série de processos, possa ser planejado e conseqüentemente implantado, promovendo uma

interação entre os sujeitos no decorrer do processo de interação, refletindo sobre as diferentes realidades e não perdendo de vista a questão identitária que deve se sobrepor a um currículo homogêneo, padronizado, preconceituoso e discriminatório (SACRISTÁN, 1995).

Dessa maneira, por exemplo, a escola deve pensar em um currículo que tenha em vista o fato de que a cultura é *ordinária*, por estar impregnada em toda sociedade e no modo de pensar das pessoas. Na verdade, ela representa toda a prática social e cultural de um povo, constituindo, portanto, todo um sistema de significações (WILLIAMS, 1989; HALL, 2003). Assim, quando se volta para o ambiente da sala de aula, pensar em cultura significa colocar em evidência todas as características que podem ser entendidas como um fator primordial para a compreensão do processo de constituição de uma nação, o que leva ao questionamento sobre se a escola tem um olhar para a cultura como sendo realmente *ordinária* em vista dos recortes que são feitos nas abordagens colocadas por ela em sala de aula. Segundo Williams (1992), não se deve atribuir privilégios a uma determinada classe em especial, e se a cultura brasileira é constituída pela contribuição de vários povos e classes, e considerando-se que a escola tem realmente o papel de trabalhar a cultura em sala de aula em suas múltiplas formas, a questão da diversidade não pode ficar em segundo plano, não deve se limitar a um currículo quem não prime pela heterogeneidade, pelo multiculturalismo.

Candau (2008), em suas reflexões sobre o multiculturalismo, distingue-o em duas abordagens, descritiva e prescritiva, apontando três principais perspectivas fundamentais dentre as quais destaco aqui o multiculturalismo assimilacionista, no qual, segundo a autora, há um favorecimento para que todos se integrem à sociedade de modo que façam parte da cultura hegemônica. A mesma autora afirma ainda que, no âmbito da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização na qual todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente, para Candau (2008), os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente.

A partir dessa concepção de multiculturalismo, entendemos o Programa Mais Educação deve estar atento a tais questões. É preciso que o ele deixe clara a importância de se trabalhar no contraturno escolar atividades de certas matrizes regionais, especialmente sua

diversidade cultural. Ou seja, para além dos critérios de adesão instituídos pelo PME, algo que irei tratar em outro capítulo, é preciso proporcionar essa forma de educação a todos, levando em consideração as suas reais necessidades de fato.

### 1.3 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para a construção deste trabalho, tomei cuidado de desenvolver uma pesquisa essencialmente qualitativa quanto à interpretação dos dados, mas que também apresenta traços da pesquisa em análise do discurso pela sua natureza de observação das construções de relações dentro do próprio contexto em que o discurso da importância da implantação do Programa Mais Educação é colocado tanto no Manual Operacional quanto na fala da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll, isto é, enquanto inserido em um ambiente de funcionamento da língua para produção de sentido.

Portanto, um ponto de partida para essa modalidade de pesquisa foi a observação do discurso do MEC no contexto do próprio PME por meio do Manual Operacional e da fala da diretora do Programa, os quais puderam me dar noção de como devem funcionar e como, efetivamente, vêm sendo desenvolvidas as atividades pelo país.

Fiquei atento também às observações aos preceitos dos fundamentos da pesquisa em análise do discurso, que, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (1997, p. 171):

[...] é uma técnica muito útil para analisar os processos de comunicação em uma variedade de contextos. A análise de conteúdo pode ser aplicada a virtualmente qualquer forma de programas de comunicação (televisão ou rádio, artigos de jornal, livros, poemas, conversas, pinturas, discursos, cartas, músicas, regulamentos etc.).

Neste sentido, passei a me debruçar sobre a leitura das versões do Manual Operacional do ano de 2008 até o ano de 2013, totalizando um conjunto de seis manuais, e na escuta da fala da Profa. Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll do dia 12 de março a 14 de junho de 2013, compreendida em cinco videoconferências, além, é claro, de observação de outros vídeos e leitura de trabalhos sobre o assunto que pudessem ajudar-me a fazer uma análise dos manuais e das videoconferências com maior propriedade. Passei então a me dedicar à leitura dos manuais, subdividindo-as conceitualmente e denominando-as de aspecto micro e macro, além da escuta das videoconferências, separando três questões fundamentais: as abordagens sobre diversidade, isto é, a variedade de atividades disponibilizadas pelo programa, e a preocupação com os sujeitos subalternizados, as atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* no que diz respeito ao letramento e aos pressupostos teóricos utilizados por ela, no sentido de

visibilizar no programa as questões que tratasse da leitura e da escrita na perspectiva da diversidade cultural. É importante salientar que, no caso das videoconferências, embora tenha utilizado uma ordem de apresentação dos conteúdos, as citações nem sempre aparecem na ordem cronológica original das falas da diretora do Programa, necessidade surgida devido ao fato de que era preciso constantemente fazer um deslocamento da ordem dos acontecimentos para que, ao longo do trabalho, ele se mantivesse na ordem estabelecida por mim, como poderá ser observado no capítulo que trata sobre o assunto.

A coleta de dados para a análise do trabalho, portanto, foi organizado da seguinte forma: nos Manuais procurei organizar as ideias de duas maneiras – as referentes ao Programa antes de atravessar os muros da escola e aquelas que incidiam diretamente nas propostas do Programa no espaço escolar, as quais chamarei de visão macro e micro, respectivamente. Já no trabalho em que faço a escuta da fala da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll, construo dois blocos, um vertical e outro horizontal. No vertical, faço uma descrição separando em seu discurso as questões da diversidade, pensando na diversidade cultural e na sua contribuição para ajudar os sujeitos subalternizados; e no macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, por neste estarem inseridas as atividades de leitura e escrita, o que de certa forma me faz refletir sobre os estudos do letramento, tema intrinsecamente ligado a minha área de atuação, além dos pressupostos utilizados como sustentação da fala da diretora do Programa. No segundo bloco, sobre um olhar horizontal, faço uma análise justamente de tais questões pertinentes à diversidade que leve em consideração o sujeito subalternizado, ao macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* e aos pressupostos teóricos da diretora do Programa.

Em vários momentos, portanto, percebia as modificações feitas pelo Programa através da comparação entre um Manual Operacional de um ano para o subsequente, ou nas videoconferências proferidas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll. Sendo assim, ao longo deste trabalho, tentei a todo instante redefinir ou acrescentar questões que pudessem me nortear na escrita da minha pesquisa e, ao mesmo tempo, olhar o outro como alguém que, mesmo em meio a todas as dificuldades, resolveu destinar parte de seu tempo para contribuir com os arranjos de um novo Programa.

Estabeleci, portanto, ao longo das leituras dos Manuais e das escutas das videoconferências, que iria focar nas minhas observações a questão do letramento na perspectiva da diversidade cultural, levando em consideração o que traziam os referidos documentos sobre os sujeitos subalternizados – que são o texto básico contendo as diretrizes para implantação do Programa – e as falas da Profa. Dra. Jaqueline Moll, que representam o

discurso institucional, ora para reafirmar o que consta nos Manuais, ora para fazer colocações pertinentes ao próprio PME.

Passei então a me debruçar sobre as instruções trazidas nos seis Manuais Operacionais e na fala da diretora do PME presente nas referidas videoconferências do ano de 2013. Nesse sentido, comecei a tentar entender as atividades desenvolvidas, sempre pensando em construir um trabalho que tivesse um olhar voltado para os sujeitos subalternizados, em outros termos, sujeitos afrodescendentes os quais representam uma parcela significativa do sistema educacional brasileiro.

Assim, o meu foco de discussão era exatamente saber até que ponto há uma reflexão nos Manuais e nas falas da diretora do PME, levando em consideração esses sujeitos, de forma a causar impactos em suas vidas e os empoderando através das atividades de leitura e escrita, levando em consideração a questão da diversidade cultural.

Foi, portanto, a partir de tal foco que surgiu ao longo da pesquisa o seguinte questionamento: para que veio de fato o Programa Mais Educação? Faço aqui esta indagação, pois foi justamente refletindo neste propósito que, no momento em que desenvolvia a minha pesquisa, após ter lido vários teóricos que tratam do assunto e ter visitado o site do MEC para tomar consciência do conteúdo legal, que pensei em coletar trabalhos que me dessem pistas de como a educação integral passou a ser pensada para o desenvolvimento educacional do país.

Eu observava, evidentemente, em todo material a que tive acesso, quanto a se o PME iria de fato atender às especificidades dos estudantes, levando em consideração o uso da leitura e da escrita de modo a colocar em voga a diversidade cultural, pois se assim não o fosse, o propósito para que veio a educação de jornada ampliada não fazia tanto sentido, a não ser o fato de manter um pequeno contingente de alunos e alunas por mais tempo na escola, o que não garantiria automaticamente que os problemas desses discentes em ambientes de vulnerabilidade social fossem resolvidos.

É exatamente por isso que faço o questionamento acima sobre para quê veio a educação integral. Ela certamente pode ajudar os sujeitos de regiões de vulnerabilidade social, mas não deve perder de vista que tais sujeitos, apesar de morarem em uma mesma cidade, estão subdivididos em grupos étnicos e sociais.

Desta forma, ao tomar posse dos textos de pesquisadores antecessores a mim, por exemplo, o que me interessava enquanto pesquisador não era observar se havia a implantação de um projeto de educação integral em uma escola do subúrbio ou do centro de uma dada cidade, tampouco tomar consciência de que havia uma ou duas atividades sendo desenvolvidas na escola, pois o meu foco de discussão era exatamente saber como a questão

do letramento na perspectiva da diversidade cultural era tratada e, portanto, tentava de certa forma identificar tais questões nos trabalhos. Em outros termos, ao folhear cada página daquelas dissertações, imaginava qual seria a contribuição que um Programa como este, do ponto de vista da diversidade cultural, vinha exercendo na vida de cada sujeito anônimo, sujeito esse que tem sido silenciado durante muito tempo e que, quando teve a oportunidade de entrar no espaço escolar, em boa parte afrodescendente, foi recebido por um currículo recheado de atividades que têm por finalidade a mera transmissão do conhecimento eurocêntrico. Então, em meio às inúmeras leituras tanto de trabalhos já concluídos sobre o assunto quanto no meu próprio material de análise de pesquisa, tinha em mim o seguinte pensamento: se se pretende criar políticas públicas educacionais de aprendizagem que não levem em consideração a mera transmissão dos conceitos hegemônicos, é necessário ultrapassar as barreiras da escola, pensando, sobretudo, nas questões culturais que envolvem os educandos, visto que a cultura está incorporada às nossas práticas intelectuais e de alteridade, determinado as mudanças fundamentais nas condições de vida comum (WILLIAMS, 1969).

Na busca, portanto, de encontrar respostas para as minhas inquietações quanto ao PME, por exemplo, foi que tive a preocupação de tomar consciência sobre o que os pesquisadores antecessores a mim publicaram concernente a este Programa. Evidentemente, no caso dos trabalhos anteriores ao meu, precisava não apenas tomar consciência daquilo que já havia sido pesquisado, mas buscar maneiras de contribuir para que a educação integral pudesse ser repensada a todo instante.

Dessa forma, além de ter lido vários artigos disponíveis na plataforma SciELO, tomei consciência dos escritos de variadas dissertações de mestrado, dentre as quais exponho seis a seguir, fazendo um breve comentário sobre cada uma delas (Quadro 1):

**Quadro 1 – Dissertações defendidas abordando o Programa Mais Educação<sup>14</sup>**

Nome	Título	Ano
PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour.	Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral	2009
SANTOS, Soraya Vieira.	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral	2009
PEREIRA, Guilherme Costa.	Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental	2011
KLEIN, Tiago Pavinato.	O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS	2012
FAVERI, Regina Carvalho Calvo de.	A escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares	2013
MOREIRA, Simone Costa.	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS	2013

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

No ano de 2009, o Programa entrava em seu segundo ano de implantação nas escolas brasileiras, dando ensejo a trabalhos de dois pesquisadores daquela época. No primeiro, intitulado *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*, Pinheiro (2009) objetivou compreender a concepção de educação integral a partir da Portaria Normativa Interministerial nº. 17, que institui o PME, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No desenvolvimento da pesquisa sobre a análise da referida Portaria, a autora apresenta oito categorias que ela identificou como presentes no documento, a saber: tempo escolar; ações socioeducativas; espaço educativo; ações integradas; intersetorialidade; assistência social; diversidade e formação integral.

Em outra dissertação de mestrado do mesmo ano, cujo título é *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*, Santos (2009) teve como propósito analisar como a ampliação de tempo escolar tem sido concebida em diferentes propostas de escolas integrais em andamento no Brasil, tomando como base sua promulgação a partir da LDB. Como local de investigação, foi escolhida uma escola municipal de tempo integral da cidade de Goiânia/GO. Em sua pesquisa empírica, a pesquisadora identificou que há uma característica central, que é improvisação, e observou também que, para uma compreensão melhor de educação integral, deve haver: descentralização do estado pela educação pública; ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes; uma distinção entre escola

<sup>14</sup> Durante o período em que fazia minha pesquisa tive acesso total ou parcial a vários trabalhos de conclusão de pós-graduação, e ter aqui exposto somente seis deles deve-se ao fato de ter julgado serem mais relevantes para análise e aplicação no meu próprio estudo. Para análise sobre outros autores que discorrerem sobre o assunto (educação integral e/ou PME), sugiro uma busca no banco de teses da Capes, onde podem ser encontrados dezenas de estudiosos que tratam sobre o tema. De qualquer forma, exponho no Apêndice deste trabalho uma lista de dissertações que discorrem adequadamente sobre o assunto.

integral e tempo integral; e busca por um modelo “novo” de escola que possa atender as novas exigências sociais.

No desenrolar de minha pesquisa, não tive acesso a trabalhos do ano de 2010, por isso, trago aqui então um trabalho do ano subsequente. Trata-se da pesquisa de Pereira (2011), intitulada *Uma Avaliação do Impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental*. Nesta, o autor tem como objetivo investigar se em um ano de atuação o PME foi capaz de provocar mudanças nas escolas que aderiram a ele no que diz respeito à aprovação e ao abandono escolar.

No ano de 2012, no estado do Rio Grande do Sul, região onde a diretora do programa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll atuava como docente universitária até assumir o cargo no MEC, foi defendida a dissertação de mestrado com o seguinte título: *O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: uma experiência de uma escola de Esteio, RS*, escrita por Tiago Pavinato Klein. Neste trabalho, o autor estuda a articulação que há entre educação e cultura no planejamento do Programa Mais educação em uma escola da cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul, desenvolvendo seu trabalho de campo por meio de perguntas feitas aos sujeitos participantes da escola pesquisada quanto a questões tais como o direito à informação, à produção cultural, entre outras.

As últimas duas dissertações a que tive acesso foram do ano de 2013. A primeira de Regina Carvalho Calvo de Faveri, intitulada *Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares*, na qual a pesquisadora identifica e analisa em duas escolas de tempo integral de Campinas a compreensão dos profissionais atuantes nas oficinas curriculares sobre o seu modo de organização em relação à qualidade da educação. Ou seja, o olhar dos professores das oficinas de tempo ampliado sobre a importância dessa modalidade de pesquisa, pensando sempre na perspectiva da qualidade educacional. É importante salientar que nesta dissertação, embora seja de 2013, ou seja, já com o PME funcionando há seis anos, a pesquisadora trata da educação integral de um modo geral, e não apenas do PME especificamente.

Na segunda dissertação daquele mesmo ano, de título *Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS*, Simone Costa Moreira tem como objetivo analisar as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar. Além disso, ela trata das questões relacionadas aos pressupostos teóricos do programa e aos saberes no seio da escola e fora dela, ou seja, na comunidade, e a educação integral e o currículo. A autora problematiza em seu trabalho dois elementos que ela considera constituintes de um currículo: os conhecimentos considerados

escolares (currículo escrito) e a cultura escolar (currículo oculto). Ela também apresenta o embasamento teórico acerca do currículo escolar tratado nos materiais publicados pelo MEC sobre o Programa.

Observamos que, de modo geral, nos trabalhos referenciados acima há uma preocupação com a questão da diversidade e da cultura. É notória a busca pela qualidade de ensino tanto nas observações aos textos de leis quanto aos trabalhos *in loci*, observando a questão do aprendizado dos alunos, sobretudo os subalternizados, algo sobre o qual também tenho me debruçado na minha pesquisa. Como já foi citado, tenho procurado entender justamente de que forma o Manual Operacional do Programa Mais Educação, que é o texto que traz as instruções para implantação do Programa e as videoconferências que trazem as falas da Profa. Dra. Jaqueline Moll, que é o instrumento midiático para reforçar e incrementar as questões trazidas pelos manuais, tem tratado das questões relacionadas à leitura e à escrita na perspectiva de levar em consideração a diversidade cultural dos estudantes em condições subalternas, ou seja, sobre a ótica dos estudos do letramento.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação ora apresentada foi estruturada da seguinte forma: primeiramente, como já citado anteriormente, realizo uma análise das seis versões do Manual Operacional do Programa, por este ser o principal meio de orientar as unidades escolares no seu processo de implantação, sobre o ponto de vista macro e micro escolar, com destaque para se o letramento e a diversidade cultural são referenciados no Manual. Em seguida, discorro sobre o discurso da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll, diretora do Programa, por meio de cinco videoconferências, nas quais pude observar que ora existe o objetivo de reiterar aquilo que consta nos Manuais, ora se fazem apenas colocações concernentes ao PME, levando em consideração o seu discurso sobre o letramento e a diversidade cultural. Por fim, trago as minhas considerações sobre o trabalho, demonstrando os alcances e possibilidades desta pesquisa.

Dessa maneira, para a construção desta pesquisa, busquei acessar vários trabalhos sobre os estudos do letramento, bem como outras fontes que tratassem da questão da diversidade, além de textos que abordam a educação de jornada ampliada, entre outros, para então observar os Manuais e as falas da diretora do Programa. Desta forma, ao ler os referidos documentos, analisei de forma macro e micro as questões pertinentes ao letramento e, ao assistir as videoconferências, procurei considerar os três principais aspectos no discurso da Profa. Dra. Jaqueline Moll, quais sejam: a questão do macrocampo *Acompanhamento*

*Pedagógico*, o qual trata das atividades de leitura e escrita, a diversidade cultural e os pressupostos que norteiam o discurso da dirigente.

Nesta construção da estruturação do trabalho a partir da ideia do PME, cujo propósito básico é manter os educandos durante todo o dia na escola para que, dessa maneira, se possa vislumbrar uma nota do IDEB<sup>15</sup> cada vez maior, passei a pensar e repensar que, se não forem traçadas antes de tudo estratégias que possam contemplar as especificidades dos alunos e alunas que por muito tempo têm convivido com um currículo eurocêntrico em trazer para o seio da escola as questões do multiculturalismo, poderemos em um futuro próximo obter dois resultados: o primeiro é o de reproduzir o pensamento do Brasil da década de 1980 no que diz respeito às reformas educacionais, nas quais a acessibilidade à escola foi marcadamente mais importante do que a reflexão da construção de um currículo heterogêneo. Em seguida, podemos correr o risco de boa parte dos estudantes abandonarem o Programa por enxergar nele práticas que não levam em consideração as suas crenças, os seus hábitos, as artes de seus povos, enfim, a sua cultura discutida e socialmente compartilhada.

Sendo assim, me senti motivado a estabelecer esta tríade entre o PME, letramento e diversidade cultural. Isso, de certa forma, me direcionava para os campos de pesquisa dos quais faço parte: o da crítica cultural e do letramento. Precisava estabelecer conexões que me fizessem refletir constantemente em minha pesquisa sobre os sujeitos que vivem em condições subalternas, bem como entender até que ponto um determinado programa de governo, ao ser pensado e colocado em prática, traz de fato um empoderamento a tais sujeitos.

Desta forma, para que fosse dado corpo ao meu trabalho, ia construindo analogias pautadas a partir de leituras, observações e reflexões feitas ao longo do processo epistemológico do conhecimento para chegar a algumas conclusões, ou mesmo desmontá-las. Conteí durante este tempo com o aporte de vários autores, tanto aqueles que discutem o PME como os que tratam de temas que refletem sobre os sujeitos subalternizados, que em sua maioria são estudantes negros, entre outros.

---

<sup>15</sup> O IDEB, criado pelo Inep em 2007, é o indicador que combina os dados do fluxo escolar com os dados de desempenho escolar por meio da Prova Brasil e do SAEB, sendo representado numericamente por uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do Ensino Fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (INEP, 2011).

Os estudos do letramento e os relativos à diversidade cultural, de certa forma, trazem essa preocupação com os sujeitos subalternizados, de regiões de elevada vulnerabilidade social, caminhando juntos nesse aspecto, advogando a favor de uma escola que seja uma representante dos mais variados eventos que fazem parte da realidade do aluno. Uma escola que abomine o currículo homogêneo, ou seja, que possa rever cotidianamente o seu currículo, que leve em consideração as manifestações desses sujeitos subjugados, que coloque em voga um modelo de letramento condizente com a realidade de quem por muito tempo esteve à margem das abordagens educacional. Foi refletindo exatamente sobre estas questões que estruturei a minha pesquisa, a qual exponho nas páginas subsequentes.

## **2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DO SEU MANUAL OPERACIONAL**

Neste capítulo, faço uma análise sobre o Manual Operacional do Programa Mais Educação, material que fundamenta, entre outras coisas, os critérios para adesão ao Programa e as atividades a serem desenvolvidas na escola. O objetivo, portanto, é analisar os seis Manuais, ou seja, desde o primeiro, para o exercício de 2008, até o último, para o exercício de 2013, tendo por intuito identificar de que forma as mudanças têm sido feitas ao longo desses seis anos, objetivando encontrar pistas que me permitam compreender a relação do PME com as abordagens de letramento na perspectiva da diversidade cultural no âmbito macro e microescolar. No âmbito macroescolar, atendo-me basicamente às mudanças ocorridas a cada ano ou de um ano para outro no PME; já no plano microescolar, ressalto as alterações feitas no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas na escola de um ano para o outro.

### **2.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS MANUAIS OPERACIONAIS: UMA VISÃO MACRO**

Ao longo de seis anos de existência do PME, vem sendo disponibilizado às escolas que aderem ao programa um Manual Operacional do Programa Mais Educação, cujos objetivos são, justamente: a) elucidar o que é o Programa e como as suas atividades estão estruturadas nos macrocampos; b) apresentar a forma através da qual seus recursos estão distribuídos e como devem ser gastos; c) apresentar orientações e critérios para adesão ao programa, síntese das etapas de habilitação, financiamento do programa, informação sobre prestação de contas, entre outros.

Tal Manual, devido às constantes alterações feitas nele pelo MEC a cada ano, acabou produzindo seis documentos entre os anos de 2008 a 2013. As principais modificações estão centradas na população estudantil, ou seja, na definição sobre quem pode fazer parte do Programa e nas atividades que devem estar presentes no espaço escolar. Aqui, faço uma análise dessas duas mudanças, subdividindo-as e chamando-as de reformulações escolares macro e micro, respectivamente. Inicialmente, tratarei da questão macro, e, para isso, elaboro um quadro sobre os critérios estipulados no Programa desde o seu surgimento até os dias atuais, destacando tais mudanças.

**Quadro 2 – Critérios estabelecidos pelo PME para seleção de unidades escolares entre os anos de 2008 e 2013**

Ano	Critérios
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Assinatura do Compromisso Todos pela Educação;</li> <li>– Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, conforme Resolução CD/FNDE nº. 13 de 28/04/2008;</li> <li>– Escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com baixo Ideb e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, do Inep.</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Termo de Compromisso Todos pela Educação assinado pelo Estado ou Município;</li> <li>– Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, conforme Resolução CD/FNDE nº 04, de 17/03/2009;</li> <li>– Unidades escolares estaduais ou municipais onde foi iniciado o Programa em 2008;</li> <li>– Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas nas cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes, com IDEB, apurado em 2007, baixo em relação à média do município e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008;</li> <li>– Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional que atuarão como polos locais;</li> <li>– Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça.</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;</li> <li>– Escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;</li> <li>– Escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;</li> <li>– Escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;</li> <li>– Escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010;</li> <li>– Escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola</li> <li>– Escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;</li> <li>– Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;</li> <li>– Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;</li> <li>– Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;</li> <li>– Escolas que participam do Programa Escola Aberta; e</li> <li>– Escolas do campo.</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Escolas Urbanas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;</li> <li>– Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com</li> </ul> </li> </ul>

	<p>o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais &lt;4.6 e IDEB anos finais &lt;3.9, totalizando 23.833 novas escolas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolas localizadas em todos os municípios do País;</li> <li>– Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.</li> </ul> <p>– <b>Escolas do Campo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;</li> <li>– Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;</li> <li>– Municípios com 30% da população “rural”;</li> <li>– Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;</li> <li>– Municípios com escolas quilombolas e indígenas.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, em conformidade com os dados dos Manuais do PME.

Em uma visão macro, o Programa Mais Educação, embora na sua implantação tivesse como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios (MOLL, 2012), no começo foi instalado somente em escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) ou em territórios de representativa vulnerabilidade social. É digno de nota, porém, que o Manual do Programa de 2008 preconizava que este seria originalmente destinado às cidades com mais de 200 mil habitantes, o que de certa forma deixava de fora uma parcela significativa de estudantes pertencentes a regiões de menor densidade demográfica.

Nesta ocasião, é importante salientar que o MEC divulgou em meados do ano de 2008 o resultado do IDEB de 2007, no qual foi constatado que, dos 5.485 municípios avaliados, 53% estavam abaixo da média nacional (nota 4,2) em uma escala de 0 a 10 pontos. Na época desse estudo, o IBGE fez uma pesquisa com os 150 municípios mais populosos do Brasil, sendo que Arapiraca-AL aparece na 125ª posição do ranking, como sendo o último a possuir mais de 200 mil habitantes (IBGE, 2010).

Nesse contexto, percebemos o quanto a abrangência do Programa Mais Educação representava um número pequeno de cidades, o que de certa forma não resolveria para um grande contingente de estudantes os conflitos vivenciados na prática da leitura e da escrita, principalmente para aqueles que viviam em região de extrema pobreza. Apesar de isso estar sendo equacionado com a ampliação do PME a cada ano a outros territórios, independentemente de sua população, ainda assim convivemos com outro problema atualmente, que é em relação à forma pela qual o IDEB é medido, através da Prova Brasil e

do SAEB<sup>16</sup>, o que não garante que os estudantes estejam sendo contemplados com um currículo não excludente e que se leve em conta o multiculturalismo ou a forma com a qual meninos e meninas em condições subalternas se relacionam com o mundo em que vivem.

No segundo ano do Programa, em 2009, os critérios foram modificados. Dentre eles destaca-se a inclusão do Ensino Médio para escolas localizadas em um dos 10 estados de menor IDEB. Para os participantes do Ensino Fundamental, os principais critérios eram localizarem-se em regiões com mais de 100 mil habitantes ou em cidades polos com 50 mil habitantes, cujos estados tivessem pouca densidade populacional. Note-se que a questão da vulnerabilidade social não é mencionada nos critérios para adesão de um ano para outro. É como se a expansão fosse mais prioritária do que a questão social, ou seja, do que a focalização do Programa em estudantes que, por algum motivo, apresentam um déficit na questão da leitura e da escrita.

Observamos que, de um ano para o outro, o critério Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB aparece nos manuais. Ou seja, há uma preocupação em implantar o Programa em unidades escolares de baixo IDEB.

O IDEB é calculado com base na taxa de rendimento escolar do educando, no desempenho deles no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. No ano em que o Manual 2009 foi lançado, as metas fixadas pelo governo no resultado do IDEB foram alcançadas, o que não significa que o fracasso escolar foi extinto das escolas. Rojo (2009), ao analisar as avaliações propostas pelo MEC e o fracasso escolar, questiona como alunos que têm um tempo relativamente longo de escolarização apresentam uma capacidade tão limitada para ler.

Percebemos, portanto, que não é apenas uma maior permanência do aluno em sala de aula, por meio do PME, que resolverá os problemas relacionados às limitações dos estudantes em ler e escrever, e sim uma prática didática que leve em consideração as representações sociais experienciadas pelos educandos fora do espaço escolar, sobretudo daqueles afrodescendentes, algo que nem mesmo é mensurado, como visto, no Manual do PME 2009.

Em 2010, o MEC lançou mais um Manual. É importante ressaltar que, embora o Programa já destacasse a participação do Ensino Médio no Manual anterior, acabou

---

<sup>16</sup> Segundo o portal do MEC (BRASIL, 2013), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, que têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Em tais testes, os estudantes do quinto e nono anos do Ensino Fundamental e da terceira série do médio respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

instituindo uma Portaria apenas em outubro do mesmo ano, algo que só poderia ser lido e colocado em práticas pelos dirigentes de escolas no ano de 2010. Conforme o Portal do MEC, o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº. 971/2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos.

Desta forma, então, a proposta de escola em jornada ampliada passou a se estender a um público escolar maior, mas isto não foi o suficiente para que o critério demográfico deixasse de ser uma condição para adesão ao Programa.

Outro dado também interessante é que, a partir deste Manual, além da preocupação com escolas de baixo IDEB, é destacada a importância de se pensar nos sujeitos que vivem em regiões de vulnerabilidade social. A questão é que aqui o critério demográfico ainda faz parte do Programa, o que de certa forma acabou excluindo uma parcela de alunos oriunda de camadas sociais de baixo poder aquisitivo pelo fato de as escolas não pertencerem às regiões preestabelecidas.

Em 2011, a relação do Programa com a questão demográfica ainda continuava. As cidades contempladas naquele ano deveriam ter um número igual ou superior a 18.844 habitantes. Ou seja, ainda havia um número de cidades que não poderiam ser oportunizadas com o Programa Mais Educação.

Embora aqui o Programa abrisse um parêntese para as escolas que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, era importante que essas unidades tivessem obtido em 2009 nota igual ou inferior a 4,2 nas séries iniciais e 3,8 nas séries finais no IDEB. Isto leva a entender que, embora o Manual Operacional de 2010 cite a questão da vulnerabilidade social, o IDEB e a questão demográfica parecem ser os principais critérios até então.

Em 2012, o Programa deixa então de utilizar o critério demográfico. Além disso, passam a fazer parte dele as escolas localizadas no campo. A partir daqui, a preocupação é inserir no Programa escolas em que pelos menos 50% dos estudantes participem do Programa Bolsa Família e outras localizadas nas regiões contempladas pelo Plano Brasil sem Miséria do Governo Federal.

Observamos, então, que há aqui uma preocupação maior com os estudantes em situação de vulnerabilidade social, sobretudo aqueles que vivem em situação de extrema pobreza, mas, ainda assim, a nota do IDEB continua sendo o critério que permanece desde a origem do Programa.

Os critérios estabelecidos até aqui nos induzem a pensar que o fato de o aluno de

regiões de vulnerabilidade social passar mais tempo na escola poderá contribuir para um aumento na nota do IDEB, refletindo dessa forma um indicativo de que a qualidade do ensino terá melhorado e tais alunos seriam mais bem inseridos no sistema educacional. Cavaliere (2007) faz referência a três diferentes formas de se entender e justificar a ampliação do tempo diário na escola, e dentre elas destacamos aquela que, conforme a autora, é a que mais desafia o pensamento a refletir a educação de forma abrangente, ou seja, a “[...] ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Nesse contexto, se queremos uma escola que de fato pense nos sujeitos subalternizados, é preciso que a ampliação da jornada escolar seja pensada levando em consideração as práticas sociais vivenciadas por esses sujeitos fora dela. Portanto, a ampliação do tempo escolar deve “[...] ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

O aumento do tempo escolar, portanto, não resolverá as problemáticas dos alunos de regiões de vulnerabilidade social frente a um currículo excludente, baseado em metas a serem cumpridas, mas sem uma reflexão sobre as formas com as quais os indivíduos enxergam o meio em que vivem.

Fechando as colocações sobre os Manuais Operacionais do Programa, no que diz respeito à visão macro, expomos agora as questões pertinentes ao Manual lançado em 2013. Fundamentalmente, este Manual lida com a mesma concepção com que se passou a trabalhar a partir do Manual 2012, na qual o critério demográfico deixa de existir e a preocupação maior é com os sujeitos oriundos de regiões pobres e cidades com baixo IDEB. A novidade aqui é que as escolas do campo passam a ter um espaço no Manual, discriminando-se os seus critérios. Neste espaço, é possível notar que há um olhar sobre a população afrodescendente/subalternizada, quilombos e índios, desta região. No entanto, é importante ressaltar que os sujeitos do campo têm uma outra demanda. Dessa forma, a ampliação do tempo escolar deve atender à demanda deles, e as atividades devem condizer com as suas realidades, com as suas idiossincrasias. Para Cavaliere (2007, p. 1018):

[...] o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho.

Neste sentido, ainda que os critérios para implantação da Educação Integral sejam diferenciados da zona urbana para unidades escolares no campo, devem ser levados em

consideração os diferentes interesses, a relação dos povos com o trabalho, com a família e com os demais membros da comunidade. No Manual há uma diferenciação das atividades a serem desenvolvidas nas unidades escolares urbanas e nas do campo, como é o caso, por exemplo, das atividades do macrocampo Agroecologia. Acontece que o nosso questionamento está pautado justamente sobre de que forma tais atividades vêm cumprindo as demandas sociais dos estudantes sem que os seus costumes sejam anulados ou se dividam espaços com atividades meritocráticas.

Desta análise, depreende-se como ponto central que a reformulação ocorrida no processo de adesão do PME, a que estabeleço aqui como concernente ao nível macro, passou por uma diminuição paulatina do critério demográfico populacional até a sua extinção. O Programa, então, a partir dos anos de 2012 e 2013, trouxe em comum, entre outros critérios, justamente a priorização de adesão a ele pelas escolas em que pelo menos 50% dos estudantes eram contemplados pelo Programa Bolsa Família. É possível observar, portanto, que, além de o PME criar meios para abarcar um número maior de escolas e, em especial, de alunos de extrema pobreza, foi necessário aumentar mais ainda a sua parceria com outros ministérios.

## 2.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS MANUAIS OPERACIONAIS: UMA VISÃO MICRO

Apresento a partir daqui as reformulações que foram feitas ao longo dos seis Manuais Operacionais no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas dentro do espaço escolar. Nesse contexto, descrevo os macrocampos pertinentes ao Programa, analisando em especial o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, no qual estão inseridas as atividades de leitura na perspectiva da diversidade cultural. Portanto, para melhor visualização, trago a seguir um quadro explanativo sobre tais macrocampos e atividades.

**Quadro 3 – Evolução dos macrocampos no PME**

<b>Ano</b>	<b>Macrocampos</b>	<b>Atividades do macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i></b>
<b>2008</b>	1 – <i>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</i> (obrigatório) 2 – MEIO AMBIENTE 3 – ESPORTE E LAZER 4 – DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA 5 – CULTURA E ARTES	1.1. Matemática 1.2. Letramento 1.3. Ciências 1.4. História e Geografia

	6 – INCLUSÃO DIGITAL 7 – SAÚDE, ALIMENTAÇÃO E PREVENÇÃO	
<b>2009</b>	1 – <i>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</i> (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE) 2 – MEIO AMBIENTE (Ensino Fundamental e médio) 3 – ESPORTE E LAZER (Ensino Fundamental e médio) 4 – DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO (Ensino Fundamental e médio) 5 – CULTURA E ARTES (Ensino Fundamental e médio) 6 – INCLUSÃO DIGITAL (Ensino Fundamental e médio) 7 – PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE (Ensino Fundamental e médio) 8 – EDUCOMUNICAÇÃO (Ensino Fundamental e médio) 9 – EDUCAÇÃO CIENTÍFICA (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) 10 – EDUCAÇÃO ECONÔMICA E CIDADANIA (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	1.1. Matemática (Ensino Fundamental) 1.2. Matemática (Ensino Médio) 1.3. Letramento (Ensino Fundamental) 1.4. Leitura e Produção de Texto ou Português (Ensino Médio) 1.5. Ciências (Ensino Fundamental) 1.6. Ciências: Cinética Química (Ensino Médio) 1.7. Ciências: Reações Químicas (Ensino Médio) 1.8. Ciências: Eletroquímica (Ensino Médio) 1.9. Ciências: Química orgânica (Ensino Médio) 1.10. Ciências: Física ótica (Ensino Médio) 1.11. Ciências: Circuitos elétricos (Ensino Médio) 1.12. Ciências: Calorimetria (Ensino Médio) 1.13. Ciências: Célula animal (Ensino Médio) 1.14. Ciências: Estrutura do DNA (Ensino Médio) 1.15. Ciências: Coleta de sangue (Ensino Médio) 1.16. História e Geografia (Ensino Fundamental) 1.17. História e Geografia (Ensino Médio) 1.18. Filosofia e Sociologia (Ensino Médio)
<b>2010</b>	1 – <i>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</i> (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE) 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL 3 – ESPORTE E LAZER 4 – DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO 5 – CULTURA E ARTES 6 – CULTURA DIGITAL 7 – PROMOÇÃO DA SAÚDE 8 – COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS 9 – INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS	<b>1.1 Ensino Fundamental</b> 1.1.1 Matemática 1.1.2 Letramento/Alfabetização 1.1.3 Ciências 1.1.4 História e Geografia 1.1.5 Línguas Estrangeiras <b>1.2 Ensino Médio</b> 1.2.1 Matemática 1.2.2 Leitura e Produção de Texto ou Português 1.2.3 Ciências: Cinética Química 1.2.4 Ciências: Reações Químicas 1.2.5 Ciências: Eletroquímica

	<p>CIÊNCIAS DA NATUREZA 10 – EDUCAÇÃO ECONÔMICA</p>	<p>1.2.6 Ciências: Química Orgânica 1.2.7 Ciências: Física Ótica 1.2.8 Ciências: Circuitos Elétricos 1.2.9 Ciências: Calorimetria 1.2.10 Ciências: Célula Animal 1.2.11 Ciências: Estrutura do DNA 1.2.12 Ciências: Coleta de Sangue 1.2.13 História e Geografia 1.2.14 Filosofia e Sociologia 1.2.15 Línguas Estrangeiras</p>
<b>2011</b>	<p>1 – <i>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</i> (Obrigatória pelo menos uma atividade) 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL 3 – ESPORTE E LAZER 4 – DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO 5 – CULTURA E ARTES 6 – CULTURA DIGITAL 7 – PROMOÇÃO DA SAÚDE 8 – COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS 9 – INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA 10 – EDUCAÇÃO ECONÔMICA</p>	<p><b>1.1 Ensino Fundamental</b> 1.1.1 Ciências 1.1.2 História e Geografia 1.1.3 Letramento/Alfabetização 1.1.4 Línguas Estrangeiras 1.1.5 Matemática 1.1.6 Tecnologias de Apoio à Alfabetização <b>1.2 Ensino Médio</b> 1.2.1 Ciências: Calorimetria 1.2.2 Ciências: Célula Animal 1.2.3 Ciências: Cinética Química 1.2.4 Ciências: Circuitos Elétricos 1.2.5 Ciências: Coleta de Sangue 1.2.6 Ciências: Eletroquímica 1.2.7 Ciências: Estrutura do DNA 1.2.8 Ciências: Física Ótica 1.2.9 Ciências: Química Orgânica 1.2.10 Ciências: Reações Químicas 1.2.11 Filosofia e Sociologia 1.2.12 História e Geografia 1.2.13 Leitura e Produção de Texto ou Português 1.2.14 Línguas Estrangeiras 1.2.15 Matemática</p>
<b>2012</b>	<p>2.1.1 <i>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</i> (Obrigatória pelo menos uma atividade) 2.1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 2.1.3 ESPORTE E LAZER 2.1.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 2.1.5 CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL 2.1.6 CULTURA DIGITAL</p>	<p>1.1. Ciências 1.2. História e Geografia 1.3. Letramento/Alfabetização 1.4. Línguas Estrangeiras 1.5. Matemática 1.6. Tecnologias Educacionais 1.7. Educação no Campo 1.8. Ciências Humanas 1.9. Ciências e Saúde 1.10. Etnolinguagem 1.11. Leitura e Produção Textual</p>

	<p>2.1.7 PROMOÇÃO DA SAÚDE</p> <p>2.1.8 COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS</p> <p>2.1.9 INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA</p> <p>2.1.10 EDUCAÇÃO ECONÔMICA/ECONOMIA CRIATIVA</p> <p><b>Educação no Campo</b></p> <p>7.6.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO – Obrigatório</p> <p>7.6.2 AGROECOLOGIA</p> <p>7.6.3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>7.6.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</p> <p>7.6.5 CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL</p> <p>7.6.6 ESPORTE E LAZER</p> <p>7.6.7 MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS</p> <p>(Direcionado para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas não exclusiva)</p>	<p>1.12. Matemática</p>
<p><b>2013</b></p>	<p><b>Escolas Urbanas</b></p> <p>2.1.1 <i>ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</i> (Obrigatória pelo menos uma atividade)</p> <p>2.1.2 COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA</p> <p>2.1.3 CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL</p> <p>2.1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/EDUCAÇÃO ECONÔMICA</p> <p>2.1.5 ESPORTE E LAZER</p> <p>2.2.6 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</p> <p>2.2.7 PROMOÇÃO DA SAÚDE</p> <p><b>Escolas do campo</b></p> <p>7.1.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO – Obrigatório</p> <p>7.1.2 AGROECOLOGIA</p> <p>7.1.3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>7.1.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</p> <p>7.1.5 CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL</p> <p>7.1.6 ESPORTE E LAZER</p>	<p><b>Escolas urbanas</b></p> <p>1.1. Alfabetização/Letramento</p> <p>1.2. Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos)</p> <p>1.3. História e Geografia</p> <p>1.4. Línguas Estrangeiras</p> <p>1.5. Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto</p> <p>1.6. Matemática</p> <p><b>Escolas do campo</b></p> <p>1.7. Ciências Humanas</p> <p>1.8. Ciências e Saúde</p> <p>1.9. Etnolinguagem</p> <p>1.10. Leitura e Produção Textual</p> <p>1.11. Matemática</p>

	<p>7.1.7 MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS (Direcionado para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas não exclusiva)</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Manuais Operacionais do PME.

Observamos que, no primeiro ano de implantação do Programa, havia sete macrocampos. Dentre eles, a unidade escolar teria que obrigatoriamente escolher pelo menos uma atividade que constasse no macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, como é destacado no Manual:

Para escolha dos macrocampos, deverá constar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de “*Acompanhamento Pedagógico*”, podendo as demais atividades escolhidas pertencer a macrocampos diferentes, ou seja, seis atividades de seis macrocampos ou, ainda, ter uma ou mais atividades de um macrocampo, desde que sejam contemplados um mínimo de três macrocampos. (BRASIL, 2011)

Percebemos, portanto, que desde a criação do primeiro Manual o Programa já instituía uma obrigação das escolas em ter um olhar voltado para questão da leitura e da escrita, algo que será chamado de *Letramento*, além da Matemática, Ciências, História e Geografia. Sua ementa, portanto, salienta o seguinte para o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*:

**EMENTA:** Apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem da matemática, de práticas de leitura e escrita, de história, de geografia e das ciências, contextualizadas em projetos de trabalho educacional e de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança. (BRASIL, 2008, p. 5)

A ementa sugere que, ao serem trabalhadas as atividades deste macrocampo, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem do educando precisam pensar em atividades contextualizadas em torno de projetos de trabalho educacional que atendam às especificidades dos alunos.

No ano de 2009, o Programa Mais Educação ampliou as atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* para atender um público diferente de estudantes, os do Ensino Médio. O que nos chama atenção aqui é que o Manual faz uma distinção entre as atividades de Leitura e Produção de Texto ou Português, para o Ensino Médio, e Letramento para o Ensino Fundamental.

No nosso entendimento, o processo de letramento pressupõe conduzir o educando a estar inserido nas novas abordagens epistemológicas de modo a contextualizá-lo em um ambiente cada vez mais letrado, tomando consciência das representações sociais que o circundam, conforme definição de Kleiman (2005, p. 206), já discutida no capítulo anterior.

Observamos aqui que o letramento, na verdade, é colocado como uma disciplina, porém, defendemos que ele não pode ser entendido como uma ação desconectada das demais áreas do conhecimento, afinal, trata-se de um conceito utilizado e trazido para o Brasil a partir da década de 1990 como uma perspectiva de tornar a leitura e a escrita parte integrante da vida cotidiana do aluno. É preciso que em cada uma das disciplinas acima citadas os alunos e alunas possam, por exemplo, se apropriar das práticas sociais que requerem o uso da leitura e da escrita, levando em consideração o mundo em que ele está inserido, independentemente de ele ser alfabetizado ou não, com um olhar voltado para suas práticas cotidianas em uma sociedade letrada (SOARES, 2010). Nesse contexto, o conceito de letramento deve ser usado não apenas nas aulas de língua portuguesa (subentendido pelo Programa como “língua vernacular”), mas também nas de matemática, língua estrangeira, ciências, história etc.

No ano subsequente ainda é possível notar no Manual a subdivisão entre Letramento/Alfabetização para o Ensino Fundamental e Leitura e Produção de Texto ou Português para o Ensino Médio. É importante ressaltar que tais atividades fazem parte do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, no qual as unidades escolares podem optar por pelo menos uma atividade deste macrocampo.

A ideia que podemos depreender daqui é a de que o Programa tem um olhar focado sobre um tempo maior de exposição do estudante a atividades de leitura para que melhore o seu desempenho nesta área e, conseqüentemente, aumente a nota do IDEB. Fazendo uma breve reflexão em pesquisa divulgada pelo IBGE no ano de 2010, é possível notar que o índice de pessoas que não sabiam ler e escrever de 1999 para 2009 caiu de 13,3% para 9,7%, o que ainda correspondia a um total de 14,1 milhões de habitantes. Ainda segundo o mesmo instituto, essa população é formada por pessoas com 60 anos de idade ou mais, que corresponde a 32,9% de não alfabetizados. Além disso, a pesquisa traz as seguintes percentagens de não alfabetizado para a população de cor preta, parda e da região Nordeste, respectivamente: 10,2%; 58,8% e 52,2% (IBGE, 2010, p.51).

Observa-se também, que, quando o Manual Operacional traz a obrigatoriedade para as atividades que envolvem habilidade de leitura e escrita, pode se estar pavimentando um caminho para a minimização de tais dados. Por outro lado, temos a questão do abandono escolar, o não se ir até o final. Segundo dados desta mesma pesquisa, extraídos no ano de 2007, o Brasil, em relação a outros cinco países do Mercosul, ainda é aquele que tem a maior taxa de abandono escolar, ou seja, 3,2% dos alunos do fundamental e 10% do médio (IBGE, 2010, p.53).

Não obstante, é preciso que as atividades de leitura, antes de serem pensadas e postas

como obrigatórias para minimizar a questão do analfabetismo, abandono escolar e/ou baixo desempenho em qualquer Programa governamental ou não governamental, sejam construídas levando em consideração os múltiplos letramentos que os educandos já experienciam na sua comunidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a escola seja um lugar atrativo, onde os estudantes sintam a necessidade de permanecerem mais tempo nela.

Torna-se necessário, neste caso, entender quais representações sociais fazem parte da vida dos sujeitos participantes. Ou seja, é importante assegurar as abordagens das atividades do macrocampo que o Programa instituiu como obrigatório no sentido de garantir que elas de fato levem em consideração as práticas discursivas de todos os sujeitos, sem impor as atividades eurocêntricas em um ambiente plural como é o caso da escola.

Em 2011, o Manual Operacional trouxe as atividades já existentes em 2010, sendo que os macrocampos permaneceram com o mesmo número de dez itens. A proposta vigente daquele ano, embora mantivesse as atividades já previstas, teve como novidade o crescimento do número de regiões contempladas. Os novos territórios, portanto, recebiam como sugestão para aplicação do Programa as mesmas atividades, ainda que convivessem com algumas adversidades que não faziam parte da proposta original.

Sendo assim, a questão da diversidade, que tem sido tão recorrente em programas governamentais, nos traz a indagação sobre até que ponto o uso do termo *diversidade* tem levado em consideração os aspectos da diferença dos sujeitos pertencentes a regiões de vulnerabilidade social, sua etnia, entre outros aspectos, ou se ele é apenas uma forma de descrição da variedade de atividades que podem ser desenvolvidas em um dado território? A grande preocupação é se a adoção do conceito de diversidade é realmente efetiva nos programas governamentais apenas pelo simples fato de ter uma ampla gama de atividades, mas sem que se leve em conta, por exemplo, a diversidade cultural, sobretudo dos sujeitos subalternizados.

Para Moehlecke (2009), a diversidade, no que tange à dimensão cultural, é associada aos novos movimentos sociais, em especial aos de caráter identitários. Já em relação ao direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, mas que a autora chama atenção para a questão da diferença, questionando justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe.

Outra questão interessante levantada pela autora diz respeito aos múltiplos sentidos da

diversidade. Segundo ela, a preocupação com a diversidade foi, de fato, algo recorrente no primeiro mandato do governo Lula, no entanto, atribuiu-se ao termo um conjunto variado de significados não necessariamente idênticos ou complementares. Com isso, a autora apresenta três sentidos distintos e, às vezes, contraditórios, associados a ele nos seguintes contextos: inclusão social; ações afirmativas e políticas de diferença.

No caso do Programa Mais Educação, nos Manuais dos quatro primeiros anos foi possível identificar uma preocupação com a inclusão social apenas no sentido de inserir cada vez mais educandos nesta modalidade de ensino, mas sem deixar claro, por exemplo, de que forma as atividades de leitura e escrita deveriam refletir na vida de cada sujeito participante, levando em consideração a diversidade cultural. Neste contexto, entendo, portanto, que manter os estudantes em jornada de tempo ampliada e os expor a atividades variadas, mas de cunho hegemônico, não cumpriria o papel de incluir de fato no sistema público de ensino tais sujeitos subalternizados.

Em 2012, o PME passou a incluir os alunos do campo. Nesse sentido, é possível notar a distinção das atividades pertinentes às escolas da zona urbana e as do campo. Estas devem escolher quatro atividades dentre os sete macrocampos citados acima no Quadro 3. Além disso, o sétimo macrocampo, *Memória e História das Comunidades Tradicionais*, é destinado a remanescentes de comunidades quilombolas, mas não apenas exclusiva a eles. As escolas da zona urbana, por sua vez, não têm mais a distinção entre os macrocampos que devem ser pertencentes ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental.

O que gostaria de destacar neste Manual é justamente a distinção do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* para educação no campo e na zona urbana no que concerne à habilidade de leitura e escrita. O Manual confere a atividade *Produção Textual* para educação no campo, que antes era designada para os estudantes do Ensino Médio, e *Letramento/Alfabetização* para os educandos do Ensino Fundamental, como era comumente citado nos manuais anteriores, e agora passa a ser disponibilizado para o Ensino Médio também.

Aqui, mais uma vez, percebemos a distinção que o Programa faz em relação ao Letramento, colocando-o como uma disciplina isolada, e a Produção Textual, como se fosse uma outra disciplina.

Nas suas ementas, o Programa traz as seguintes informações:

**Letramento/Alfabetização** – Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. Compreensão e produção de textos de diferentes gêneros em situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. (BRASIL, 2012, p. 3)

**Leitura e Produção Textual** – Desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a constituição de leitores assíduos a partir de procedimentos didáticos criativos, seduzindo os estudantes às diferentes possibilidades de leitura e de criação de textos. Incentivo à leitura de obras que permitam aos estudantes encontros com diferentes gêneros literários e de escrita, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir, conhecer e criar. (BRASIL, 2012, p. 18,19)

Na verdade, o conceito de letramento engloba ambas as ementas. A sua eficácia perpassa por vieses bem além do que a descrição das atitudes colocadas acima. Para Soares (2010, p. 58), existem duas condições para que o letramento aconteça de forma satisfatória:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos demos conta da necessidade de *letramento* quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas.

De fato, é muito complexo tornar-se letrado se não houver as condições expostas pela autora. Ademais, os educandos muitas vezes não encontram no espaço escolar uma biblioteca que possa emprestar-lhes livros, na maioria das vezes são feitas breves leituras no próprio ambiente da sala de aula, sobre temas engessados no livro didático e que trazem assuntos que não levam em consideração as práticas discursivas vivenciadas pelos educandos.

Retomando o tema e encerrando o ciclo de análises sobre os Manuais Operacionais, desde a sua primeira versão, percebe-se a inserção do conceito de letramento, algo que, entretanto, foi modificado na edição de 2013. O macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* passa a se chamar, então, *Orientação de Estudos e Leituras*, conforme cita o referido documento (BRASIL, 2013, p. 8)<sup>17</sup>:

O Macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* continua sendo obrigatório, agora com apenas uma atividade que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras). Essa atividade será denominada *Orientação de Estudos e Leitura* e tem por objetivo a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. Assim, esta atividade deverá ser realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das licenciaturas vinculadas ao Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado.

---

<sup>17</sup> O Manual coloca esta nota datando-a como sendo de 2012; como no Manual anterior ela não aparece, entendemos então que é a partir de 2013 que há esta modificação. Mantivemos, porém, no Quadro 1, os cinco macrocampos para escolas urbanas descritos pelo Manual para 2013, retirando os dois macrocampos a mais que aparecem logo abaixo da nota referente a 2012, a saber: *Educação em Direitos Humanos* e *Promoção da Saúde*.

Observamos que, com esta nota, o Programa engloba as atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* como sendo pertinentes ao campo da leitura. Ou seja, nela, os estudantes são estimulados a ler e a escrever, diferentemente dos macrocampos que têm como objetivo desenvolver modalidades no espaço escolar que não estão predominantemente ligadas ao ato de ler e escrever. Outra coisa que nos chama atenção é o fato de o Programa querer estabelecer convênio com a CAPES – algo a ser explanado no próximo capítulo –, utilizando os bolsistas do Pibid para, com isso, certamente buscar um melhoramento na qualidade das aulas.

A questão que nos faz refletir mais uma vez sobre as ementas supracitadas relativas às atividades denominadas pelo Programa de *Leitura e Produção Textual e Letramento/Alfabetização* é a possibilidade de que, caso os alunos ligados ao Pibid não estejam engajados com a questão da diversidade cultural, os resultados talvez não sejam os esperados, por se achar que o aluno, pelo simples fato de ser um universitário, poderia contribuir com isso.

É importante salientar que a inadequação do currículo à realidade do educando é uma tônica nas escolas brasileiras, visto que o currículo ainda nos dias de hoje discorre eminentemente sobre questões conteudistas, sem uma preocupação maior com os eventos culturais, com a origem do aluno e com as mudanças decorrentes do modo de vida da sociedade. Com isso, temos a inadaptação das abordagens construídas dentro da escola no que se refere ao letramento escolar, muitas vezes não levando em conta a classe social, a etnia e a comunidade em que cada aluno está inserido, deixando-o, dessa forma, desestimulado e descontextualizado das práticas da sala de aula (STREET, 2006).

Para Kleiman (2005, p. 48):

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

Portanto, é fundamental a construção de um novo currículo educacional que atenda a todos os indivíduos, sem privilegiar determinados grupos raciais, étnicos e regionais. A configuração do PME, portanto, deve estar pautada em questões que transcendam as variedades de atividades e de estudantes universitários. É preciso ouvir a fala e tomar consciência de quem vai ser sujeito motivador da construção do Programa.

### 3 ANÁLISE VERTICAL DAS VIDEOCONFERÊNCIAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA VISÃO INSTITUCIONAL

O Programa Mais Educação tem passado por uma série de mudanças, especialmente em 2013. Dentre elas, ressalta-se a substituição do critério demográfico para adesão a ele, que deixou de existir, passando a ser então o principal critério a territorialidade de sujeitos que estejam em situação de vulnerabilidade social. Além disso, o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, no qual está inserida a atividade *Letramento*, passou a ser chamado de *Orientação de Estudos e Leitura*. Assim, estabelecendo uma tríade entre as questões pertinentes à diversidade cultural, o macrocampo que sugere os estudos do letramento e os pressupostos teóricos que fazem parte da base de sustentação da diretoria do Programa, temos neste capítulo o objetivo de explicar as falas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação, nesses três aspectos supracitado, por entender que se trata do próprio discurso institucional do Programa, e pelo fato de este ter sido adotado como referência de estudo por diversas equipes das escolas nas quais o Programa está implantado. Para análise deste trabalho, foram extraídas as ideias de Moll (VIDEOCONFERÊNCIAS... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) sobre o Programa conforme relatadas nas cinco últimas videoconferências do PME, as quais tratam fundamentalmente da adesão para 2013 e as suas principais mudanças. Inicialmente, portanto, faço uma análise vertical dessas ocasiões e, logo após, no capítulo subsequente, uma análise horizontal a respeito delas<sup>18</sup>.

#### 3.1 AS VIDEOCONFERÊNCIAS DO MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE VERTICAL

Serão descritas, neste trabalho, da 36<sup>a</sup> à 40<sup>a</sup> edições das videoconferências do PME<sup>19</sup>. A análise vertical será feita levando em consideração (1) os discursos sobre a questão da diversidade, já que o critério do Programa agora é voltado para os sujeitos que vivem prioritariamente em área de extrema pobreza; (2) o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, tendo em vista que neste houve alterações significativas, além da questão de a leitura ser um dos maiores embates da escola pública brasileira; e, por fim, (3) abordarei os

---

<sup>18</sup> Entende-se como análise vertical a descrição individual de cada videoconferência, e análise horizontal, a fusão das ideias entre elas. Esta última será cotejada com as ideias de variados teóricos.

<sup>19</sup> Em todas as videoconferências descritas, a profa. Dra. Jaqueline Moll traz ao seu lado como participante da mesa Leonardo da Costa Fialho – coordenador geral de educação integral da Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação.

pressupostos teóricos que têm sido suscitados no discurso da dirigente do PME, visando a compreender os textos que norteiam a iniciativa.

### 3.2 A 36ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS

A primeira videoconferência do PME do ano de 2013 foi exibida no dia 12 de março de 2013, em período vespertino, pelo portal do MEC. Representou o início de uma mudança que a equipe do Programa tenta fazer, no sentido de estreitar a parceria entre outros ministérios, bem como ressignificar mais ainda o programa, voltando o seu olhar para a questão da diversidade e das abordagens de leitura. O tema desta videoconferência foi: *Apresentação das principais mudanças e aperfeiçoamentos do Programa Mais Educação para o ano de 2013 e Apresentação das perspectivas da Educação Integral na parceria com o Brasil sem Miséria*. Como convidadas para a ocasião, Jaqueline Moll trouxe Gianna Lepre Perim, diretora do Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programa Intersetoriais de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, do Ministério do Esporte; Claudia Bernardo, coordenadora geral de Integração de Políticas e Programa, também do Ministério do Esporte; e Juliana Matoso Macedo, coordenadora geral de Controle Social e Ações Complementares do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. É importante frisar, por oportuno, que a análise sempre levará prioritariamente em conta a fala da Diretora do Programa.

#### 3.2.1 A 36ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade

A visita de Perim, Bernardo e Macedo a esta videoconferência demonstra o interesse que tem tido o Programa Mais Educação em firmar parcerias com outros ministérios, isto é, a maneira como a questão da *intersetorialidade* encontra-se fortemente marcada no sentido de fortalecer o programa. Segundo Jaqueline Moll, a ideia é que, paulatinamente, tal esforço de criar parcerias com outros ministérios ajude a construir a pauta da educação integral.

Desde dezembro de 2012, o Programa havia dado início ao processo de adesão para o ano de 2013 às estimadas 15 mil novas escolas e, além disso, vinha efetuando a readesão das 32 mil escolas que já se encontram no Programa, sendo o intuito principal chegar ao número aproximado de 45 mil escolas. Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013), nesta videoconferência, salienta que “a educação integral tem que chegar aonde a escola pública

tem chegado com pouca força”, ou seja, com pouca eficiência. A educação integral deve atender, prioritariamente, aqueles que historicamente tiveram seus filhos excluídos dos processos educativos oferecidos pelo país, referindo-se aqui à questão do fracasso escolar e das más condições de oferta educativa oferecida às crianças pelas escolas brasileiras.

Esta seria, segundo a diretora, a grande questão que está posta como desafio para o Programa, haja vista que o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não está ligado a qualquer tipo de incapacidade das crianças em relação aos processos de ensino e aprendizagem, mas sim à forma como as escolas recebem os educandos. Ainda segundo Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013), desde o início do Programa a sua reflexão está voltada para a

[...] desnaturalização do fracasso escolar como condição para que a política de educação integral efetivamente faça a diferença na vida da escola e, sobretudo na vida das crianças e das suas famílias. Nós estamos lhe dando com efetivamente a primeira geração das classes populares que tem a perspectiva de, entrando na escola de Ensino Fundamental [...] caminhar para o Ensino Médio e chegar à universidade.

Jaqueline Moll, portanto, salienta que os exemplos observados nos últimos anos mostram que muitas pessoas no Brasil têm sido as primeiras do seu grupo familiar a adentrar nas universidades. Este, então, é um dos propósitos que o Programa também almeja, o de que as crianças, após a conclusão dos estudos secundários, tenham a oportunidade de ingressar na universidade e no mundo do trabalho para que alcancem uma melhor qualidade de vida, não apenas pautada em bens materiais, mas também de acesso aos conhecimentos artístico e cultural.

### **3.2.2 A 36ª Videoconferência do Ano de 2013: o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* e suas mudanças**

As preocupações relacionadas à leitura têm também norteado o PME, algo que tem sido notoriamente destacado neste trabalho, que em sua configuração criou entre os macrocampos o chamado *Acompanhamento Pedagógico*, no qual, *a priori*, estava inserida a atividade *Letramento* no sentido de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral de 2012 (BRASIL, 2012, p. 5), como já foi destacado no capítulo anterior e reiterado aqui mais uma vez, até aquele ano ele era composto da seguinte forma:

- Ciências
- História e Geografia
- Letramento/Alfabetização
- Línguas Estrangeiras
- Matemática
- Tecnologias Educacionais.

Atualmente, conforme o Manual Operacional do Programa, o qual expus de forma mais detalhada em páginas anteriores (BRASIL, 2013, p. 6), sua configuração é a seguinte:

- Alfabetização/Letramento
- Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos)
- História e Geografia
- Línguas Estrangeiras
- Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto
- Matemática.

A primeira videoconferência do Programa Mais Educação, além de trazer uma preocupação com as classes denominadas pela diretora do programa de “populares”, traz também um olhar voltado para as questões relacionadas à leitura e escrita. De acordo com Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013), o referido macrocampo já fazia parte desde o início do Programa e continuará sendo obrigatório. Acontece que ele passou por modificações, tendo seu nome alterado para *Orientação de Estudos e Leitura*, no qual haverá uma única atividade, contemplando as variadas áreas do conhecimento e ações anteriormente correlatas. Segundo a diretora do Programa, a ideia neste macrocampo é proporcionar às crianças, todos os dias, atividades que possam ser desenvolvidas no espaço de uma ou duas horas diárias, preferencialmente.

Para tanto, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013) afirma que, de preferência o professor deverá ser

[...] um estudante universitário, que tenha uma bolsa Pibid [...] ou que seja um estudante universitário fazendo a sua prática educativa em termo de estágio naquela escola, que possa, conversando com o professor de classe [...] ajudar a criança a ampliar o tempo de relação com os conhecimentos que estão sendo ensinados.

Quanto a isso, Moll aponta que, para uma devida eficácia dessas atividades, é preciso que o conhecimento pertinente ao espaço escolar dialogue com a vida dos estudantes, que tal conhecimento possa fazer parte da vida das crianças, aumentando a sua autoestima. Nesse sentido, a palestrante afirma que aqueles alunos que se encontram na idade-série inadequada acabam tendo a sua autoestima leve ou profundamente abalada. Para ela, portanto, “a estratégia de educação integral tem que afirmar a condição desses meninos e meninas de efetivamente aprenderem no dia a dia na escola” (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013).

Assim, para equacionar a questão da idade-série, o Programa passará a desenvolver com as 9 mil escolas que atendem ao grupo de estudantes entre 15 a 17 anos que ainda se encontram no Ensino Fundamental um trabalho diferenciado e contínuo, que possa acompanhar a vida escolar deles.

Jaqueline Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013), então, conclui deixando claro que expandir o tempo do aluno na escola pressupõe estabelecer um diálogo entre os conteúdos clássicos, acadêmicos e as atividades dos macrocampos do Mais Educação. Desta forma, toda a escola deve discutir o Programa em conjunto, e não apenas o diretor em sua sala, de forma autoritária, mas sim em conjunto com a comunidade escolar, sobretudo com os estudantes, pais e professores, para que, dessa forma, seja possível quebrar a barreira da escola do turno e a escola do contraturno; caso contrário, a política da educação integral no Brasil não poderá ser efetivamente construída.

### 3.2.3 A 36ª videoconferência do ano de 2013: pressupostos teóricos

Nesta videoconferência, Jaqueline Moll, na busca de fundamentar os seus ideais sobre o Programa Mais Educação, toma posse de três referências. A primeira trata-se dos escritos de Paulo Freire, para quem é preciso que o conhecimento da escola converse com a vida das crianças a fim de que o tempo de ampliação da jornada escolar tenha êxito e, caso isso não aconteça, será muito difícil ela avançar e dar sentido à vida desses estudantes. Em seguida, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013) faz referência à Emenda Constitucional 59<sup>20</sup>, a qual, em seus artigos 1º e 6º, traz o seguinte texto:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.....

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

[...]

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013) afirma, então, que, dos 10 milhões de jovens hoje no Brasil que têm entre 15 e 17 anos, só metade está no Ensino Médio, e em torno de 3 milhões e novecentos estão no Ensino Fundamental, situação essa que faz parte de uma

<sup>20</sup> Para uma análise completa do referido documento legal, consultar: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>.

lógica que não tem contribuído para o avanço da educação brasileira. É preciso, portanto, que a educação avance, mas não aligeirando processos, acelerando fluxos, porque esta não pode ser entendida como um processo de circulação de mercadoria, conforme destaca ela. Ainda segundo Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36, 2013), a proposta educativa deve estar em consonância com o que rege o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Vejamos do que trata o texto de Lei:

Art. 23º. A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...]

Para Jaqueline Moll, portanto, esses outros modos de organizar a Educação Básica podem contribuir para que o conhecimento faça efetivamente parte da vida das crianças e para que a autoestima daqueles meninos e meninas que estejam em situação educacional não compatível com a sua idade possa ser recuperada.

### 3.3 A 37ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS

A segunda videoconferência do Programa Mais Educação do ano de 2013 foi exibida no dia 2 de abril de 2013, em período vespertino, pelo portal do MEC. A diretora do Programa fez as suas ponderações iniciais – as únicas que nos interessam neste trabalho – e em seguida convidou, como participante de outro ministério, Taísa Ruana Ribeiro, Chefe de Divisão da Área da Cultura, do Ministério da Cultura, para explanar sobre a implantação do Programa Mais Cultura nas Escolas<sup>21</sup>. O tema dessa videoconferência foi: *Adesão 2013 do Programa Mais Educação e apresentação das principais características, benefícios e conquistas do Programa Mais Cultura nas Escolas do Ministério da Cultura em parceria com Programa Mais Educação*.

Nesta videoconferência, foi possível observar a preocupação de Jaqueline Moll em relação à discrepância entre o número de alunos que a escola declara ao Programa Mais Educação como inseridos nas atividades e o quantitativo declarado para o censo escolar. Portanto, deste ano de 2013 em diante, todo recurso repassado para as escolas será cotejado com os dados do Programa e os do censo escolar.

---

<sup>21</sup> Esse assunto foi analisado em outra oportunidade, na 40ª videoconferência, na qual a fala de Moll (2013) é mais específica sobre o assunto.

### 3.3.1 A 37ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade

Inicialmente, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) deixa claro que o Programa Mais Educação, na verdade, é uma ação que tem por objetivo construir de forma indutória a agenda da educação em tempo integral no país. Para ela, o Brasil é um dos países do mundo que tem a menor média diária de horas aulas, teoricamente apenas 4 horas. Em outras nações, a média é de 6 horas, e em alguns países ela chega até a 10 horas diárias. A diretora do PME, na mesma ocasião, ainda traz dados da Fundação Getúlio Vargas, salientando que a instituição divulgou tempos atrás uma pesquisa provando que os estudantes brasileiros têm ficado menos de 4 horas em sala de aula. Para ela, isso de certa forma prejudica a qualidade da educação desses alunos no médio prazo, logo, é preciso pensar na educação integral na perspectiva de incluir outros campos de formação “[...] que permita o olhar para a multidimensionalidade da vida humana na contemporaneidade” (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013).

Portanto, para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013), é preciso se desprender da formação intelectualista que conduz o educando a decorar um conjunto de informações. Deve-se colocar em pauta um saber que dialoga entre si e com a vida que os estudantes vivem, principalmente daqueles que vieram de famílias pobres, as quais não tiveram acesso aos bens materiais e simbólicos que a sociedade ao longo da história produziu.

Para Jaqueline Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013), no que se refere à educação dessas crianças, a resposta não pode ser entendida como forma de aligeiramento dos processos, correção de fluxos, flexibilização, tampouco por meio de políticas compensatórias; a resposta se consubstancia através de políticas públicas efetivas que transformem o espaço escolar em um ambiente propício à convivência e ao aprendizado dos alunos de forma efetiva, de modo que eles não fiquem à margem da sociedade como em gerações passadas. Nesta perspectiva, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) afirma que “[...] o Mais Educação nada mais é do que a estratégia para fazer este caminho [...] para uma política efetiva de educação integral em tempo integral”.

Moll ainda esclarece que essa estratégia pode sofrer modificações ao longo do tempo, por conta das sempre constantes mudanças de governos. De fato, há o risco de que os gestores dessas políticas públicas, bem como as próprias instituições recobertas por elas, não se deem ao trabalho de se adequar às possibilidades que o programa oferece e, conseqüentemente, evitem realizar as ações necessárias para colocar em atividade a proposta.

Outra questão colocada por Jaqueline Moll no que diz respeito aos alunos de classes

populares é a de que o IDEB não é o foco para que tais jovens tenham uma educação de qualidade, antes, que esse índice deve ser visto como uma consequência das ações realizadas. O escopo, portanto, deve estar pautado numa aprendizagem eficaz:

[...] uma aprendizagem que permita ao jovem de classe popular trajetórias inimaginadas pelos seus pais. E não só por conta das cotas [...]; além das cotas é preciso que os estudantes de classe popular, que vêm de família onde os pais e mães não estudaram, possam efetivamente ter acesso aos saberes que a escola se propõe a ensinar. (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013)

Jaqueline Moll questiona então qual deve ser o papel da escola e, nesse sentido, menciona as leis que alteraram a Lei nº. 9.394/96<sup>22</sup>, salientando que elas, as quais se encontram no contexto do governo Lula, trazem para o seio da escola os conteúdos dos povos de matriz não europeia. Para ela, tais leis não apresentam somente a perspectivas de conteúdos, mas sim de um novo olhar para a educação brasileira. Ou seja, um olhar para “reconhecer nas nossas matrizes a contribuição efetiva dos povos africanos, dos povos indígenas junto com os povos europeus”, e além disso, visam a “compreender com as crianças o absurdo que foi a escravidão e os resquícios que ela deixou, inclusive na nossa sociedade” (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013).

Portanto, tais medidas fazem parte de um conjunto de mudanças que deve estar em consonância também com o projeto educativo da escola, conforme salienta Jaqueline Moll. Para ela, é preciso que a educação integral não seja uma escolha (do tipo exclusão dentro da exclusão), e sim uma constante em todas as escolas, levando para os espaços escolares teatro, jornal, rádio comunitária, entre outras atividades que trarão significado para a realidade do aluno.

### **3.3.2 A 37ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e suas mudanças**

Nesta videoconferência, Jaqueline Moll salienta que as 32 mil escolas que já faziam parte do programa em 2012 tinham sete macrocampos, quais sejam: *Acompanhamento Pedagógico; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde*. A perspectiva é de que cada escola chegue ao menos a cinco atividades distribuídas nesses sete macrocampos.

---

<sup>22</sup> Para análise em profundidade de tais mudanças, verificar as Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) chama atenção para a questão da obsolescência dos materiais adquiridos com a verba do Mais Educação. Para ela, se em um determinado momento a atividade proposta por algum macrocampo é trocada por outra, o material utilizado na atividade do macrocampo anterior deve ser utilizado na escola de alguma forma. Ou seja, a instituição deve se mobilizar para encontrar alguém que possa continuar fazendo uso do material com os estudantes, mesmo que não seja um dos monitores do programa.

Com toda essa preocupação do Programa em ressignificar o Macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, uma das inquietações sobre o assunto que norteia esta videoconferência é a pergunta de um professor, que, para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013), é de fundamental importância, pois seguramente representa a fala de muitos docentes e comitês que pensam as questões pertinentes ao Programa. O professor questionou sobre se a atividade agora denominada de *Orientação de Estudos e Leitura* imposta no *Acompanhamento Pedagógico* como uma atividade diária não irá significar apenas “mais do mesmo”, ou seja, “mais” daquilo que já é oferecido ao aluno. Em resposta, Jaqueline Moll lança uma fala que, talvez, não seja clara o suficiente para elucidar a questão:

Eu quero dizer para vocês que a nossa perspectiva é exatamente contrária. Nós queremos sim ampliar o tempo desse processo de sistematização do conhecimento [...] com o qual [as crianças] estão tendo a oportunidade de interagir [e] [...] aprender no cotidiano da sala de aula. A perspectiva não é a de que a criança venha para este espaço fazer o dever de casa. A perspectiva é que este estudante, conversando com os professores. Por que estudantes? Porque aqui preferencialmente [...] nós precisamos ter nesse campo, de *Orientação de Estudos e Leitura*, [...] estudantes dos cursos de pedagogia, de letras, de matemática, das diferentes áreas de formação no campo das licenciaturas [...].(VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013)

A justificativa para que sejam recrutados estudantes universitários é a de que a maior reclamação em relação ao programa tem sido sobre os monitores não ficarem tempo suficiente para criar vínculo com a iniciativa por conta de a ajuda de custo que recebem ser muito baixa. Além disso, conforme salienta Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013), é importante que os que farão parte da monitoria sejam pessoas que estejam construindo a sua prática pedagógica e sua reflexão sobre a educação, e preferencialmente se este estudante tem uma bolsa Pibid.

Para ela, a participação do aluno que tem uma bolsa Pibid no Programa Mais Educação poderá gerar a possibilidade de um ciclo virtuoso entre o bolsista, o professor da Educação Básica e o professor universitário. Em outras palavras, o aluno que desenvolve a atividade no PME continuará sendo acompanhado pelo professor coordenador e professor supervisor do Pibid.

A ideia, portanto, é que se ampliem as quatro horas de aulas dos estudantes, refletindo sobre os saberes que a escola deve garantir e legar às novas gerações. Nesse sentido, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) esclarece que não se está falando de reforço escolar, ou seja, ela não se refere a “mais do mesmo”, como foi questionado anteriormente por um professor, e que tem consciência dos princípios que a levou a ocupar o cargo de dirigente do Programa.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) afirma mais uma vez que não tem como meta absoluta a melhoria do IDEB. Para ela, este índice é consequência do conjunto de ações realizadas no ambiente escolar, mas faz questão de deixar evidente que, segundo dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, as escolas que aderiram ao Programa tiveram melhoria no campo da matemática e do português em relação àquelas que ainda não aderiram à iniciativa. Ainda segundo a diretora, no universo das 32 mil escolas que estão no programa, em pelo menos 700 delas cujos alunos estão todos em tempo integral, o IDEB foi maior ainda do que nas demais, deixando claro que este índice oficial não é o foco do Programa, mas um resultado natural dele.

Por fim, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) conclui as questões pertinentes ao Macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, salientando que a *Orientação de Estudos e Leitura* não tem como propósito homogeneizar as práticas, e sim garantir aos estudantes um direito ampliado ao tempo escolar, bem como a qualidade do tempo, estabelecendo um diálogo entre os professores do Programa e os da própria escola. Nesta perspectiva, a diretora afirma que ou o Programa, após estes cinco anos no seio da escola, avança para um patamar efetivo de educação integral, ou ele permanecerá com a ideia de turno e contraturno, em que o aluno vai à escola somente para participar das oficinas no turno oposto ao das disciplinas curriculares.

### **3.3.3 A 37ª Videoconferência do Ano de 2013: pressupostos teóricos**

Nesta videoconferência, Moll faz referência à LDB, relatando que a perspectiva educacional deve estar pautada na questão da recuperação processual, quer dizer, em criar estratégias para minimizar a repetência no país e, conseqüentemente, diminuir a distorção idade/série dos alunos. Além disso, ela faz referência aos precursores da educação integral no Brasil, como Anísio Teixeira, na década de 1950, e Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980 e 1990, salientando que é preciso trilhar um caminho para uma política efetiva de educação em tempo integral. Ainda segundo ela, no que se refere à educação integral, a grande expressão

de fundo é um termo criado por Anísio Teixeira: “unidade na diversidade”, significando que há diversidade no Programa Mais Educação, e a ideia não é homogeneizar as práticas.

Ao tratar da questão do ensino e aprendizagem, Jaqueline Moll cita Paulo Freire, salientando que a escola deve garantir um saber que possibilite aos estudantes se conectarem com a vida em que eles vivem, tirando-os da condição de objetos e trazendo-os para o lugar de sujeitos das experiências vivenciadas por eles. Nesta perspectiva, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 37, 2013) explica que a escola contemporânea, ao colocar o aluno na condição de sujeito de suas próprias experiências, precisa possibilitar a ele o que chama de “aventura do mundo do conhecimento, da cultura e das tecnologias”, principalmente para aqueles estudantes oriundos de famílias que não tiveram acesso a esses bens. Desta forma, a palestrante indica a necessidade de oferecer elementos para que os alunos se tornem pessoas inteiras, que tenham condições para dar contribuições para as mudanças que a sociedade precisa. Assim, citando Arroyo (2012), Moll passa a relatar que a perspectiva do Mais Educação não é a de “mais do mesmo”, e nem é isso que o programa deseja.

### 3.4 A 38ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS

A 38ª videoconferência, sob o tema *Adesão e Mudanças no Programa Mais Educação 2013*, foi exibida na tarde do dia 17 de abril de 2013. Nela, além das explanações de Jaqueline Moll, houve a presença do secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Romeu Weliton Caputo, o qual reiterou que este Programa, para o MEC, é a grande estratégia para melhoria da Educação Básica no país.

#### 3.4.1 A 38ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade

Inicialmente, Jaqueline Moll deixa claro que desde que assumiu no Ministério da Educação a diretoria do Programa Mais Educação vem construindo esforços para a construção de uma agenda indutora à política de educação em tempo integral. Passa então a dizer que o Mais Educação é uma estratégia para a edificação de uma política pública em educação em tempo integral no Brasil como campo de conhecimento que não só amplie o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também desenvolva e consolide os direitos que os estudantes têm à educação.

Segundo Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), as crianças oriundas das classes

sociais mais abastadas da sociedade já dispõem de mais de 4 horas diárias de atividades escolares, isto porque seus pais pagam para que suas crianças tenham acesso às mais variadas atividades formativas tanto de *Acompanhamento Pedagógico* como em modalidades de dança, balé, futebol, música, línguas estrangeiras, entre outras. Neste sentido, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) mostra-se convicta de que a escola pode ser o espaço em que o círculo virtuoso ganhe uma maior amplitude, na qual os saberes básicos são de fato construídos. Diante disto, ela faz, então, o seguinte questionamento:

Quais são os conhecimentos que podem efetivamente ajudar as nossas crianças a compreenderem o mundo que nós vivemos e a de fato se tornarem sujeitos que ajudam a melhorar o mundo que nós vivemos, produzindo conhecimento, vivenciando relações solidárias, cooperativas, aprendendo a resolver conflitos pela palavra, escrevendo seus sentimentos, suas emoções? (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013)

Para ela, nesses seis anos do Programa Mais Educação, vêm sendo construídos no cotidiano escolar pequenos escritores, pequenos jornalistas.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) afirma ainda que 2013 é um ano significativo para o Programa Mais Educação porque a meta estabelecida é ultrapassar as 32 mil escolas que já estavam no programa em 2012 para alcançar a adesão de 45 mil escolas, beneficiando prioritariamente os alunos cadastrados no Programa Bolsa Família.

Essa inclusão social do aluno de camada popular, portanto, “não pode ser reduzida à ideia de política compensatória [...], mas sim como [...] uma política plena de educação, uma política garantidora de direitos [...], uma política que amplie espaços” (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), isso porque, para a diretora do Programa Mais Educação, é de amplo conhecimento que a escola pública no Brasil – diferentemente da escola dos Estados Unidos, França, Japão, Itália, Finlândia e Suécia, países nos quais os modelos educativos são admirados – foi criada para ser um espaço em que os alunos permanecem apenas 4 horas. Por conta disso, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) questiona: “Como fazer para transformar esta escola de 4 horas em uma escola de 7 horas?”.

Para ela, o tempo para que isso aconteça dependerá de cada instituição de ensino. Algumas conseguirão se adequar rapidamente por conta do empenho das suas redes de ensino (estado e município), enquanto em outras o processo ocorrerá mais vagarosamente. Mas o fato é que o PME continuará priorizando os alunos do Programa Bolsa Família, contribuindo dessa forma para criação de um círculo virtuoso em que

[...] a família recebe um recurso para sua manutenção básica, os pais têm acesso a programas de alfabetização, de educação, de formação profissional, as crianças pequenas, através do Brasil Carinhoso e do ProInfância, vão tendo acesso à

educação infantil, as crianças do Ensino Médio e fundamental têm acesso à escola de tempo integral (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013).

Portanto, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) acredita que ampliar as atuais 4 horas para 7 horas de aulas diárias faz toda a diferença, mas isto também implica em ter um professor de tempo integral, algo que, segundo ela, demanda um debate de médio prazo.

No que diz respeito à adesão ao Programa Mais Educação, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) indica que foram mantidos os seguintes critérios: alunos do Bolsa Família e escola com IDEB abaixo da média. A preocupação de Jaqueline Moll com as escolas que estão aderindo ao programa tem a ver com a questão de as pessoas envolvidas na escola não acharem que a ideia de educação integral é trazer no contraturno atividades divertidas e diferentes com as crianças. Para ela,

Há um desafio de todos nós, que é um desafio do redesenho da escola [...]; eu acredito em uma perspectiva da reinvenção da escola pública e da escola que trabalha com as novas gerações. Esse desafio não é só da escola pública é também das escolas privadas, que atendem um número significativo de meninos e meninas de nosso país (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013).

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA..., 38, 2013) complementa que “há um desafio para todos nós, que é um desvio do redesenho dos tempos e dos espaços da nossa escola”. Nesta perspectiva, a diretora relata que foi se consolidando nas escolas brasileiras uma organização curricular de área que implica em aulas de 50 minutos tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, o que não tem contribuído para que os professores utilizem um maior leque de recursos em sala de aula e possam ouvir mais os estudantes.

Portanto, para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), é preciso pensar na reorganização da ampliação do tempo do aluno na escola, mas com uma temática significativa de trabalho, sendo que o tempo deve ser condição *sine qua non* em função dos direitos encurtados historicamente em relação à escolarização, principalmente dos estudantes das camadas populares do país.

### **3.4.2 A 38ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e suas mudanças**

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) se refere inicialmente à organização dos macrocampos do Programa Mais Educação. Segundo ela, o programa está organizado em sete macrocampos para escolas que aderiram mais cedo ao programa, e cinco macrocampos para aquelas de ingresso mais recente, algo que pode ser encontrado no Sistema Integrado de

Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

Nos sete macrocampos existentes – *Acompanhamento Pedagógico; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde* – há cerca de 70 atividades possíveis. Para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), a escola deve escolher atividades que dialoguem com a organização e com seu projeto político pedagógico, bem como com aquilo que o turno já estabelecido vem fazendo.

O Mais Educação, portanto, não é somente um novo “programinha” que o MEC inventou, conforme pontua a diretora do Programa (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), ao contrário, ele dialoga com um conjunto de medidas que o Ministério da Educação vem desenvolvendo, como, por exemplo, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que necessita enviar para o MEC condições de infraestrutura que conversem com as demandas daquelas escolas que lograram ampliar o tempo de permanência do aluno no espaço escolar. Ademais, segundo a fala da diretora, as escolas, por exemplo, ao se proporem garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, querem deixar evidente que o programa de alfabetização na idade certa precisa encontrar uma base importante dentro do Programa Mais Educação.

No que diz respeito ao macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, cujas atividades são obrigatórias para todas as escolas, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) deixa claro que este deve ampliar o tempo específico dos estudantes em relação aos saberes que estão sendo apresentados e construídos no âmbito escolar.

Para Moll, este macrocampo passa a ter apenas uma atividade denominada de *Orientação de Estudos e Leitura*, a qual terá diariamente entre uma hora ou uma hora e meia, para que as crianças possam ter nele mais tempo de aprendizado, o que significa que elas poderão ler, fazer perguntas e “retomar aquilo que o professor está ensinando em sala de aula”, sendo para isso necessário que “este tempo ampliado possa ser um tempo em que essa criança se debruce sobre as questões cognitivas, sobre as questões que estão lhe desafiando” (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), isto é, sobre as questões pertinentes ao índice de repetência e à falta de adequação idade/série.

Ela deixa claro também que a atividade *Orientação de Estudos e Leitura* não deve ser vista apenas como um espaço ou momento em que a criança irá fazer o dever de casa.

O melhor cenário é o cenário em que essas crianças todas estão nesse tempo ampliado e o professor está conversando com esse monitor que está nesse tempo ampliado e está permitindo a esse monitor fazer uma interlocução significativa com esses estudantes. (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013)

Para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), a educação brasileira confunde ciclo com aprovação automática. Esta, em seu entendimento, é tão prejudicial ao aluno quanto a reprovação automática, a qual

[...] começa a se processar quando esse menino e essa menina [estudantes] que vêm de um ambiente não letrado entram na escola e vêm de uma família infelizmente chamada como desestruturada [...], que vêm de outras experiências de anos anteriores e que não conseguiram aprender e a escola já olha, as pessoas já olham, e pensam, podem até não dizer, essa criança não vai conseguir aprender. (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013)

Jaqueline Moll, portanto, salienta que é preciso superar estas questões, proporcionando aos educandos trajetórias de escolarização e permanência significativas como também uma efetiva aprendizagem, algo com o qual todos devem se comprometer, e que o Programa Mais Educação tem realizado suas mudanças pensando nestas perspectivas.

Outra questão colocada por Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) no que diz respeito à relação entre aluno, professor da escola e monitor do Programa é o esforço que o Mais Educação vem efetuando por meio da CAPES para que os alunos do Pibid sejam encaminhados prioritariamente para as escolas em que se aderiu ao Programa Mais Educação.

Ainda segundo Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), o Programa Mais Educação não pode ser um festival de atividades sem conexão, nas quais não se faça uma reflexão sobre como essas ações estão se conectando ao próprio boletim escolar, portfólio, relatório e questões correlatas a essas.

Jaqueline Moll conclui então essa videoconferência chamando a atenção para a desproporcionalidade entre o número de alunos declarados no SIMEC e os do censo escolar. Segundo ela, o quantitativo apresentado no censo escolar é bem inferior ao dos alunos que os dirigentes declaram no SIMEC. Ela ainda afirma não ser possível que uma escola que aderiu ao programa em 2008 continue a ter o mesmo número de estudantes no programa no ano de 2013. Portanto, a partir deste ano, serão balizados os números que foram declarados no censo escolar como pertencentes à educação integral, bem como o repasse de recursos. A partir daqui, os comentários de Jaqueline Moll destinam a videoconferência para responder algumas perguntas e dúvidas dos participantes e, em seguida, deixa a fala com o secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Romeu Weliton Caputo.

### 3.4.3 A 38ª Videoconferência do Ano de 2013: pressupostos teóricos

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013), nesta videoconferência, argumenta sobre a importância de ampliar o tempo escolar, trazendo à tona a questão dos temas geradores, descritos por Paulo Freire, e as concepções da Escola Nova no país, algo que, segundo ela, ainda não faz parte de forma efetiva do sistema educacional brasileiro. Além disso, faz alusão ao conceito de *inédito-viável*<sup>23</sup>, salientando que, através das múltiplas atividades do Programa Mais Educação, será possível proporcionar para as crianças grandes possibilidades de vislumbrar coisas as quais estas não eram capazes de enxergar.

Portanto, além dos escritos de Paulo Freire, na busca de trazer argumentos que respaldem a importância de traçar uma educação de 7 horas no Brasil de forma efetiva, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 38, 2013) faz referência à LDB no que tange à questão da recuperação processual; ao teórico Antônio Candido, ao tratar do caminho que se deve empreender para que a escola chegue a 7 horas diárias; a Bernard Charlot, colocando a distinção que este autor faz em relação à pedagogia tradicional e ao erro pedagógico, bem como a importância da escola para desenvolver atividade intelectual que faça sentido na vida da criança; Emilia Ferreiro, referente ao processo de silabação descrita na *Psicogênese da Língua Escrita* a partir das teorias Piagetiana; Hannah Arendt (1992), ao tratar da tarefa dos adultos em educar as crianças e jovens; Gabriel Garcia Marquez, em sua obra *Crônica de uma Morte Anunciada* (2006), para se referir à falta de crença que, muitas vezes, a escola tem ao tachar alguns educandos como não sendo capazes de aprender.

### 3.5 A 39ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS

A 39ª videoconferência do Programa Mais Educação foi transmitida pelo portal do MEC no dia 15 de maio de 2013, no período da tarde, tendo sido a primeira delas na qual se definiu pela diretora que, a partir daquele momento, todos os demais eventos desse tipo estariam ligados a uma temática específica para aprofundamento – muito embora já estivesse sendo perceptível a questão de um tema nas exposições em anos anteriores. Assim, a referida videoconferência tratou da *Inserção da Educação Fiscal no Programa Mais Educação*, assunto cuja ministração ficou a cargo do Diretor-Geral da Escola de Administração

---

<sup>23</sup> Para análise em profundidade sobre o tema, verificar as obras de Freire (1987; 1998).

Fazendária – ESAF, Alexandre Ribeiro Motta (fala à qual não iremos nos ater neste trabalho). O motivo desse tema que, aparentemente, não parece estar ligado ao PME, é que, segundo Jaqueline Moll, 8 mil das 32 mil escolas até o mês de abril de 2013 não tinham ainda sequer mexido nos recursos que o Programa destinara às instituições de ensino nos meses de setembro, outubro e novembro de 2012.

### **3.5.1 A 39ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade**

Jaqueline Moll dá início a esta videoconferência utilizando a metáfora da vida como uma viagem, para explicar que os estudantes precisam saber onde eles se encontram no universo. Segundo ela, as experiências dos estudantes podem ser consideradas uma “viagem com encontro, desencontros, aprendizados novos, desafios que se colocam e paisagens que nunca tinham sido vistas” (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013). Dessa forma, ao ser apresentada para os educandos a imagem do sistema solar, seja em computador, seja em um planetário próximo, estar-se-á proporcionando a eles uma paisagem nunca antes vista por muitos. Portanto, se se pretende conduzir os estudantes a um planetário para que tenham conhecimento de onde estão localizados, o recurso deve e pode sair do Programa Mais Educação. Para ela, de fato, ao se pensar em território educativo, é preciso baixar os muros da escola, aproximando-a de espaços significativos, mostrando para as crianças que “por sua condição social nunca entrariam no cinema, numa biblioteca, numa casa de espetáculos, sobretudo nos teatros municipais, nos espaços públicos dos estados e municípios. É preciso que o Programa Mais Educação seja o suporte para isto” (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013).

Nesta perspectiva, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013) se refere ao uso eficiente do dinheiro público no Programa Mais Educação, sendo que este uso efetivo significa gastar os recursos naquilo que é necessário para efetivação das oficinas e das atividades que permitem aos alunos um tempo escolar ampliado, de forma contínua. A palestrante ainda levanta um questionamento sobre como é que a pátria educadora se apresenta para as crianças e jovens brasileiros? Para ela, esta deve se mostrar não como um retrato de violência ou crueldades para com os meninos e meninas, mas sim “como um retrato de um grande espaço em que esses meninos e meninas podem se desenvolver plena e integralmente, [no qual] suas latências podem se transformar em potências” (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013).

Ao fazer referência a uma escola que visitara e onde pôde presenciar os estudantes tocando violoncelos comprados com recursos do Programa Mais Educação, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013) faz a seguinte pergunta aos que estavam assistindo a videoconferência: “como é que se transforma latência em potências colocando cem por cento dos recursos do Programa à disposição para que as atividades educativas sejam criadas na escola?” Para ela, é necessário que os materiais sejam *realmente* comprados, e que os bons monitores estejam presentes, bem como que os recursos do Mais Educação sejam utilizados para os pequenos reparos que ajudam a constituir um ambiente que faça diferença para os estudantes.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013) discute também mais amplamente a questão do uso dos valores disponibilizados pelo Programa, afirmando que, até abril de 2013, 8 mil das 32 mil escolas não tinham ainda acessado os recursos financeiros depositados pelo Programa Mais Educação. Além disso, algumas escolas ainda possuíam em conta recursos de anos anteriores que não tinham sido utilizados. Ela acredita que isto se dá principalmente por excesso de zelo de alguns diretores escolares, devido ao receio de que o dinheiro seja desviado, porém, a diretora pontua ser necessário que este recurso seja gasto para que as coisas possam acontecer no Programa.

Um gasto público bem feito, portanto, deve estar pautado na não corrupção e no não uso privado do recurso público. Além disso, no que tange ao gasto na escola, trata-se em média de 40 mil reais por ano, destinados ao custeio da escola, dinheiro este que deve priorizar a compra de equipamentos que façam a diferença na vida dos estudantes, não esquecendo, também, que esse recurso público deve propiciar aos alunos a oportunidade de frequentarem espaços diversos, como teatros, mostras de arte, entre outros, conforme indica a palestrante (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013).

O PME, portanto, leva consigo a responsabilidade de proporcionar o acesso a espaços de cultura e lazer aos alunos, bem como fornecer equipamentos que tragam um melhor significado à vida desses sujeitos, os quais são provenientes das camadas mais pobres da sociedade. Acontece que isso tem gerado certa preocupação para alguns gestores escolares, pois, como deixa claro Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013), se as escolas não aderirem ao Programa nada disso poderá ser realizado.

Para reiterar mais ainda a preocupação que o PME tem em que os dirigentes de escolas façam uso dos recursos disponibilizados para serem gastos Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013) salienta que há um número significativo de escolas estaduais e municipais que estavam no PME em 2012 e anos anteriores, mas que até o momento da transmissão daquela

videoconferência ainda não tinham feito a readesão no ano de 2013. O quantitativo e a localização delas foram apontados pela professora Dra. Jaqueline Moll, conforme visto na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2 – Quantitativo e localização das escolas sem readesão ao PME em 2013 – Brasil, por Unidade Federativa**

Unidade Federativa	Nº de escolas sem readesão ao PME	Unidade Federativa	Nº de escolas sem readesão ao PME	Unidade Federativa	Nº de escolas sem readesão ao PME
Acre	11 escolas	Maranhão	467 escolas	Rio de Janeiro	728 escolas
Alagoas	156 escolas	Mato Grosso	113 escolas	Rio Grande do Norte	148 escolas
Amapá	111 escolas	Mato Grosso Do Sul	14 escolas	Rio Grande do Sul	130 escolas
Amazonas	64 escolas	Minas Gerais	122 escolas	Rondônia	22 escolas
Bahia	661 escolas	Pará	331 escolas	Roraima	2 escolas
Ceará	187 escolas	Paraíba	325 escolas	Santa Catarina	16 escolas
Distrito Federal	33 escolas	Paraná	231 escolas	São Paulo	114 escolas
Espírito Santo	52 escolas	Pernambuco	155 escolas	Sergipe	118 escolas
Goiás	89 escolas	Piauí	237 escolas	Tocantins	36 escolas

Fonte: Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013).

Observamos na tabela acima que há um número significativo de escolas que não fizeram a readesão ao Programa. Enquanto a diretora do PME divulga que tem aumentado o quantitativo de escolas que têm aderido ao Programa, ao mesmo tempo também informa que várias delas têm deixado o recurso parado em uma conta. Isto, de certa forma, nos leva a pensar que muitas escolas não estão tão empolgadas em trabalhar com o PME, seja por falta de estrutura física, de profissionais que queiram colaborar com ele, por conta de alunos que não se sentem motivados ou, ainda, por negligência da parte dessas escolas pelos seus dirigentes não se sentirem preparados para saber de que forma devem atuar diante do Programa e das suas mudanças de um ano para outro.

A partir deste contexto de não readesão, algumas problemáticas devem ser objeto de diversas reflexões. A primeira é o fato de o PME ainda não contemplar todos os estudantes de uma unidade escolar, o segundo é a evasão ao Programa e o terceiro é justamente esta não readesão por parte de algumas escolas. Estes três fatores, de certa forma, comprometem o PME se ele eventualmente se tornar uma política pública, com a intensão de proporcionar para todos os estudantes, sem distinção, uma jornada escolar ampliada.

A diretora do Programa, ao longo das videoconferências, relata que a intenção é transformar o PME em uma política pública, e talvez por isso haja uma grande preocupação

exposta aqui em relação ao número significativo de escolas que têm protelado em fazer a readesão ao programa. Para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013), quando esta readesão não é feita, tais unidades de ensino acabam deixando de levar as propostas do PME às camadas mais pobres da população, esvaziando com isso o grande foco do Programa, o qual deve ser visto “[...] não como política compensatória, mas como política plena que se coloca nesse ciclo virtuoso de superação da situação de pobreza e de miséria em que muitos sempre viveram” (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013).

Portanto, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013) evidencia que o Programa Mais Educação é uma estratégia que tem ajudado a educação brasileira a encontrar novos caminhos para uma *escola* de tempo integral, e não *estudantes* de tempo integral, a qual possibilite aos alunos construir sentidos em estar no espaço escolar, sentidos esses dados nos campos do esporte, das artes, da cultura e da educação patrimonial.

Dessa maneira, se o PME logra proporcionar tais atividades aos meninos e meninas da educação brasileira que sempre conviveram com um currículo eurocêntrico, é importante identificar as reais necessidades desses estudantes, não perdendo de vista que, por exemplo, atividades relacionadas à arte, cultura e educação patrimonial devem estar centradas nas histórias de vida deles. Uma outra questão seria contemplar um número cada vez maior de estudantes, identificando o que tem levado as escolas acima a não fazerem readesão.

### **3.5.2 A 39ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e suas mudanças**

As questões das mudanças pertinentes ao macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* foram trazidas à baila mais uma vez naquela videoconferência, muito embora de forma mais sucinta, pois a maior parte do tempo foi destinada à fala do Diretor-Geral do ESAF, citado anteriormente.

Jaqueline Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013) refere-se também nesta ocasião à vontade de fazer uma parceria com a Capes, por meio do Pibid, salientado que cada vez mais é preciso trazer para o Programa Mais Educação estratégias de ampliação e redesenho do currículo. Neste sentido, relatou ser preciso trazer os estudantes de licenciaturas para o Programa para atuarem prioritariamente no macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, haja vista que, a partir de 2013, as atividades desse macrocampo passariam a ser denominadas de *Orientação de Estudos e Leitura*, as quais deveriam ser trabalhadas preferencialmente por mais de uma hora diária ao longo da semana. Dessa maneira, é importante que tais atividades

sejam desenvolvidas por estudantes universitários e, de preferência, ligados ao Pibid, a fim de que, dessa forma, possam ser potencializados os recursos que o Mais Educação destina para o ressarcimento a ser gasto com os professores que ministram as atividades no Programa.

Segundo Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013), “se esse menino [estudante universitário] tem a bolsa Pibid e mais esse ressarcimento [com transporte e alimentação mensal por trabalho voluntário] é muito mais provável que ele fique, que ele continue, que a gente não tenha essas perdas ao longo do processo”. Além disso, a professora complementou: “quando os meninos [estudantes secundaristas] começam a construir vínculo com esse monitor que está na escola, ele vai embora. E isso sempre causa prejuízo pedagógico e cognitivo”.

A fala de Jaqueline Moll, portanto, é pautada nas seguintes preocupações: primeiramente, a de remunerar melhor os monitores para que eles fiquem mais tempo no Programa e, em segundo lugar, a de investir em estudantes universitários no programa, para que as aulas sejam mais bem planejadas, tendo em vista que tais alunos são apoiados por um professor coordenador da universidade na qual estuda e um professor supervisor da escola em que desenvolve suas funções.

### **3.5.3 A 39ª videoconferência do ano de 2013: pressupostos teóricos**

Nesta videoconferência, Jaqueline Moll salienta que é preciso fazer do Mais Educação a base para construção de uma escola de tempo integral no país. Ela então faz alusão aos escritos de Anísio Teixeira da década de 1920, educador que demonstra a preocupação com a ampliação da jornada escolar, algo que acaba criando na Bahia três décadas depois, mas que não deu continuidade, como já foi citado no início deste trabalho. Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013), também, toma como referência mais uma vez os escritos de Paulo Freire sobre a noção de *inédito-viável*. Para ela, a realidade não muda apenas pela construção de novos parâmetros homogeneizadores, como, por exemplo, a LDB; eles são necessários do ponto de vista dos marcos legais, mas fora esta questão dos parâmetros homogêneos pautados na lei, os inéditos-viáveis ajudam a produzir na educação o que ela não tinha como um projeto novo, como nova possibilidade, naquilo que ainda não fazia parte do sistema educacional brasileiro no sentido de trabalhar com os desafios das novas gerações.

Portanto, o Mais Educação, para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 39, 2013), é a grande oportunidade de trazer a escola para o século XXI paulatinamente a partir do que está respaldado tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como no Estatuto da

Criança e do Adolescente, bem como no Plano Nacional de Educação, o qual está em votação no Congresso Nacional e que preconiza em sua Meta 6 que o Brasil deve ter, até o ano de 2020, 50% das escolas em tempo integral no Brasil, com a totalidade de alunos dessas escolas estudando durante o dia inteiro.

Além disso, a diretora do Programa Mais Educação faz referência à Emenda Constitucional 59, a qual foi incorporada à LDB em abril de 2013, tornando obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos.

### 3.6 A 40ª VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CENÁRIO, DATAS E TEMAS

Esta videoconferência teve como tema o *Programa Mais Cultura nas Escolas*, o qual é uma iniciativa brasileira interministerial, construída em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Apresentado por Jaqueline Moll, o evento teve a presença de convidados e membros dos Ministérios da Cultura e Educação, tais como Sérgio Mamberti, ator e ex-secretário do Ministério da Cultura; Neusa Macedo, assessora de Gabinete da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação; Taísa Ruana Ribeiro, chefe de Divisão da Área da Cultura, do Ministério da Cultura; Thiago Thobias, diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/SECADI/MEC; e Ilma Fátima de Jesus, da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, entre outros.

O desenrolar do Programa foi exibido pelo portal do Ministério da Educação, no turno vespertino, no dia 14 de junho de 2013. O principal objetivo da videoconferência foi tratar da parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação na promoção e encontro de iniciativas culturais em escolas públicas do país. Além disso, segundo os participantes, a ideia é democratizar o acesso dos estudantes, professores e comunidade à cultura.

Nesta ocasião, Jaqueline Moll relata que o critério territorial demográfico não faz mais parte da adesão do PME desde 2012. A título de ilustração, o Programa trazia os seguintes dados numéricos como critérios anteriores, como já foi relatado neste trabalho, no capítulo concernente às análises dos manuais operacionais (Tabela 3):

**Tabela 3 – Critérios anteriores para inserção no Programa Mais Educação**

<b>Ano de Adesão ao Programa</b>	<b>Número obrigatório de habitantes nas cidades</b>
<b>2008</b>	Superior a 200.000 habitantes
<b>2009</b>	Superior a 160.000 habitantes
<b>2010</b>	Superior a 90.000 habitantes
<b>2011</b>	Superior a 18.800 habitantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos na Tabela 3 que o PME inicialmente, embora se preocupasse em ampliar a jornada escolar, só proporcionava isso aos estudantes moradores de cidades a partir de 200 mil habitantes, até chegar ao ano de 2012, quando já não mais se tinha o número de habitantes como critério para sua implantação em uma dada escola. De certa forma, este já é um passo para que a escola brasileira possa proporcionar aos meninos e meninas uma carga horária de aula maior, mas é importante frisar também que quantidade e qualidade devem estar em consonância. Ou seja, o esforço para a ampliação do tempo escolar deve ser um reflexo das demandas para que os estudantes acostumados a conviver com um currículo excludente possam ser contemplados com atividades que deem significados a suas vidas, especialmente aos inúmeros alunos afrodescendentes do sistema escolar brasileiro.

De fato, é possível notar que, desde a implantação do PME, houve um esforço em paulatinamente inserir um número maior de escolas aderindo ao Programa. Isto então seria o primeiro passo para minimizar a exclusão dentro da própria inclusão feita pelo Programa, o que levaria efetivamente a se transformar em uma política pública, mas, ainda assim, com a ampliação do número de escolas, temos uma outra preocupação que é exatamente o fato de o PME não representar mais do mesmo daquilo que os estudantes por anos e mais anos de fracasso escolar têm enfrentado: uma escola descontextualizada de sua realidade.

### **3.6.1 A 40ª videoconferência do Programa Mais Educação: a questão da diversidade**

A questão do acesso às atividades culturais foi fortemente marcada nesta videoconferência. Para Jaqueline Moll, é necessário que os meninos e meninas da escola pública possam ter acesso a espaços jamais frequentados por eles antes, tais como museus, teatros entre outros. É importante que eles possam conhecer os trabalhos, por exemplo, de Tarsila do Amaral, Villa Lobos, entre outros ícones das artes nacionais. Nesse sentido, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 40, 2013) afirma que as atividades culturais têm que fazer parte da vida dos estudantes, citando algumas que já fazem parte da vida do educando que participa do Programa Mais Educação, como, por exemplo, a capoeira e a dança.

O Programa Mais Educação tem também como novidade, no que diz respeito à diversidade, o prêmio *Curta Histórias*<sup>24</sup>, por iniciativa do MEC, visando à promoção de um festival em comemoração aos 10 anos da Lei nº. 10.639/03. Para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 40, 2013), o Programa Mais Educação tem ajudado na implantação dessa lei em sala de aula, pois aquelas escolas que optarem pelo macrocampo *Comunicação e Uso de Mídia* poderiam participar a partir de agosto de 2013 deste concurso.

Nesta videoconferência, foram citadas as numerosas atividades relacionadas à cultura desenvolvidas nas escolas brasileiras, tais como dança, capoeira, entre outras. A intenção, segundo a diretora do programa, é que ao final do governo da Presidenta Dilma Rousseff o Programa Mais Educação esteja implantado em pelo menos 60 mil escolas nacionais, fazendo com que a parceria firmada entre o Ministério da Cultura possa ampliar as atividades culturais já existentes nas escolas participantes. É importante salientar que no discurso de quem está à frente dessa iniciativa educacional, o Programa Mais Educação não se configura enquanto *política* de educação integral, antes, é uma *estratégia* de educação integral, pois, segundo afirmam, a política de educação integral implica em formação de professores, investimento em infraestrutura, organização curricular da escola, alimentação, entre outras iniciativas. Uma questão também perpetrada pelo discurso da videoconferência diz respeito ao propósito do programa, que é justamente dialogar com os territórios de extrema pobreza no sentido de se desvincular do foco do fracasso escolar, da não aprendizagem, convergindo as diferentes áreas do conhecimento para assim poder equacionar o atraso educacional brasileiro, tendo o IDEB como referência para o Programa.

Dito de outra forma, a escola, ao disponibilizar ao educando atividades que fujam do currículo tradicional, está dando a ele a oportunidade de conhecer novos espaços de aprendizagens. De acordo com Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 40, 2013), o Programa Mais Educação é uma forma de fazer com que os alunos sintam vontade de permanecer mais tempo na escola, visto ser ele constituído por um *doing* pedagógico, proporcionando ao estudante atividades que façam sentido para ele.

No entanto, embora se refira ao IDEB como um dos critérios para adesão ao programa, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 40, 2013) deixa claro que na escola pública brasileira já existe muita gente fazendo coisas interessantes, se assim não fosse, o país não teria 50 milhões de estudantes matriculados hoje na rede pública, 2 milhões de professores em sala de aula, e 190 mil instituições recebendo esses estudantes.

---

<sup>24</sup> Mais informações sobre essa iniciativa encontram-se no link: <<http://curtahistorias.org/o-premio/>>.

### 3.6.2 A 40ª videoconferência do Programa Mais Educação: o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* e suas mudanças

As atividades do Programa Mais Educação nesta videoconferência foram citadas como pertencentes a 10 macrocampos; já as atividades do Mais Cultura estão espalhadas em 9 eixos temáticos, conforme visto no Quadro comparativo a seguir:

**Quadro 4 – Diferenças entre o Mais Educação e o Mais Cultura nas Escolas<sup>25</sup>.**

<b>Programa Mais Educação *Macrocampos*</b>	<b>Programa Mais Cultura nas Escolas *Eixos temáticos*</b>
1. <i>Acompanhamento Pedagógico</i> (obrigatório)	1. Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas
2. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável	2. Criação, circulação e difusão da produção artística
3. Esporte e Lazer	3. Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais
4. Educação em direitos humanos	4. Educação patrimonial
5. Cultura, artes e educação patrimonial	5. Cultura digital e comunicação
6. Cultura Digital	6. Cultura afro-brasileira
7. Promoção da Saúde	7. Culturas indígenas
8. Comunicação e uso de mídias	8. Tradição oral
9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza	9. Educação museal
10. Educação econômica/economia criativa	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

As ações do Programa Mais Cultura nas Escolas estão previstas para entrar em vigor nas escolas brasileiras de forma efetiva a partir de 2014, com isso, os estudantes que já desenvolviam várias atividades em 10 macrocampos passarão a ter acesso a 19 temáticas quando somadas as ações dos dois programas. Além disso, as propostas do Programa Mais Cultura nas Escolas poderão ser feitas por meio de atividades nos finais de semana, o que significa que os estudantes terão mais tempo de escolaridade.

Para Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 40, 2013), o Mais Cultura nas Escolas possibilitará aos estudantes criarem gosto pela arte, pois, para ela, ninguém nasce gostando de frequentar determinados espaços culturais ou ouvir certo estilo musical. Além disso, salienta que as atividades do Programa Mais Cultura nas Escolas podem contribuir para o desempenho do aluno em sala de aula. Com isto, a diretora, nesta videoconferência, faz questão de afirmar que o Índice de Desenvolvimento da Educação tem aumentado por conta desses tipos de ações.

<sup>25</sup> Tais atividades fazem parte do Manual Operacional 2012, pois o atual manual sofreu algumas modificações em seus macrocampos.

Segundo Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 40, 2013), para que as atividades supracitadas sejam desenvolvidas de forma efetiva é preciso que haja um diálogo entre o professor da escola e monitor do Programa, ou seja, que a parede que existe entre ambos seja derrubada. Além disso, necessário se faz que as escolas tomem cuidado ao colocar os dados sobre o número de alunos que participam das atividades do Programa no SIMEC e o número que é declarado no censo escolar.

### **3.6.3 A 40ª videoconferência do ano de 2013: pressupostos teóricos**

A 40ª videoconferência do Programa Mais Educação, ao tratar da parceria entre os dois referidos ministérios para implantação de mais um programa governamental, deixa evidente a vontade de dialogar ideias que venham a colocar em evidência os sujeitos subalternizados. Nesse sentido, a diretora do Programa, Jaqueline Moll, trouxe sua fala pautada nos discursos de vários pensadores, entre eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Hannah Arendt, cujas ideias se justificam pela inclusão do outro em todos os segmentos sociais, no sentido de construir uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

Nesta videoconferência, entre os dispositivos legais utilizados, podemos também citar como exemplo a Lei nº. 9.394/96 para justificar que a LDB já instituía a ampliação da jornada escolar nas escolas, e o Decreto nº. 7.083/10, em seus artigos 34 e 87, que tratam basicamente dos objetivos, princípios, finalidade, origem dos recursos do Programa Mais Educação, entre outros; e a Lei nº. 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras.

## 4 ANÁLISE HORIZONTAL DAS VIDEOCONFERÊNCIAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Serão analisadas neste capítulo da 36ª à 40ª edição das videoconferências do Mais Educação. A análise horizontal será feita levando em consideração os discursos da Profa. Dra. Jaqueline Moll sobre a questão da *diversidade*, em que ela se refere aos alunos e alunas denominados por ela como sendo “oriundos das classes populares”, o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, no qual se encontram as atividades voltadas para leitura e escrita, e, por fim, será feita uma abordagem acerca dos pressupostos teóricos que têm sido suscitados no discurso da dirigente do Programa Mais Educação. A análise será cotejada com as ideias de teóricos que tratam das questões pertinentes à diversidade, letramento e políticas públicas. Além disso, nesta parte do trabalho será feita uma fusão das ideias sobre os temas supracitadas entre todas as videoconferências aqui analisadas.

### 4.1 CINCO VIDEOCONFERÊNCIAS DO ANO DE 2013: A QUESTÃO DA DIVERSIDADE

A questão da inclusão escolar dos sujeitos de *camadas ou classes populares*, termos utilizados recorrentemente pela diretora do PME, e que nas entrelinhas são empregados para se referir aos meninos e meninas pobres de nossa sociedade, norteou o discurso de Jaqueline Moll nas videoconferências analisadas. É citada ao longo dos discursos uma preocupação com o aumento da jornada escolar, sobretudo com aqueles que passaram a frequentar os espaços escolares há pouco tempo, mas que ainda têm a sua cultura silenciada. Isso, de certa forma, é o reflexo de que há na sociedade, de um modo geral, diferentes culturas que tentam construir uma vida em comum sem perder a sua identidade “original”, buscando estratégias e políticas para administrar os problemas de diversidade que, de certa forma, são gerados pelas variadas culturas que constituem uma dada sociedade (HALL, 2003). Percebemos com isso que tais matérias fazem referência à diversidade cultural, no entanto, não se posicionam claramente sobre de que maneira a questão do letramento irá incidir entre os sujeitos que ela denomina de classe ou camadas populares e sua cultura, de forma a transformar socialmente suas vidas. Isto pode levar a escola, nas atividades do Programa realizadas em seu contraturno, a apenas repetir o que já é reproduzido comumente, mantendo-se ainda um currículo que não leva em conta o modo de vida dos sujeitos participantes.

É preciso que a escola desconstrua um currículo eminentemente hegemônico e coloque em pauta discursões que levem em consideração a diversidade cultural. Para Silva (2009, p.86), “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra”. Nesta perspectiva, a criação de ações educacionais que tenham como objetivo incluir o aluno no seio da escola precisam entender, sobretudo, quem são esses estudantes, qual a sua realidade.

Fazendo uma reflexão, por exemplo, sobre a proposta ideológica de letramento de Street (1995), é preciso pensar no atual modelo para além da simples noção de aquisição de habilidades e de permanência por maior tempo no espaço escolar como forma de resolver os conflitos vivenciados pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, é preciso pensar o letramento na perspectiva da diversidade cultural. Street (1995), portanto, propõem com suas ideias uma prática escolar inerente aos princípios construídos no âmbito social, que leve em consideração as concepções de identidade e modos de ser e de estar em todos os contextos vivenciados pelos educandos.

Dessa forma, se os estudantes não se sentirem inseridos, por exemplo, nas atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, muito provavelmente eles não permanecerão até o final de cada ano letivo no Programa.

No contexto educacional brasileiro, a questão da diversidade cultural ficou visível a partir da segunda metade do século XX, quando a escola abriu as portas para os sujeitos subjugados, mas de forma despreocupada sem se dar conta de que “[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 2009, p. 90).

As iniciativas educacionais de cunho governamental parecem trilhar também o caminho da exclusão ao instituírem determinadas ações que visam a “equacionar” certas problemáticas na escola sem, contudo, promoverem uma reflexão mais aprofundada sobre os meninos e meninas pertencentes a grupos subalternizados que ficaram por muito tempo à margem do espaço escolar. Para Moehlecke (2009, p. 465),

A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso dessas demandas e também o mais difícil de ser equacionado. É possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural em iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir do final dos anos 1990, articuladas a questões como gênero, raça e etnia.

De fato, nas falas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll é possível notar uma preocupação com a valorização da diversidade cultural. Ao longo das suas colocações, ela reitera a importância

de inserir no Programa os estudantes sob vulnerabilidade social. Acontece que é importante lembrar que entre incluir, ou até mesmo demonstrar uma preocupação para que isto aconteça, pressupõe-se ter um novo olhar para a forma como o currículo deve ser desenvolvido. É necessário entender que durante muito tempo os nossos meninos e meninas negros foram protagonistas de altos índices de evasão escolar, ou seja, a cultura desses estudantes, se não totalmente anulada, foi quase imperceptivelmente mostrada pelas escolas ou de forma nada motivadora para quem ficou muito tempo fora do ambiente educacional.

É louvável e até mesmo salutar os programas governamentais que sobretudo nos últimos dez anos têm se intensificado no sentido de garantir uma educação cada vez mais democrática para esses meninos e meninas, especialmente de famílias que vivem em extrema pobreza. Mas será que só isso seria o suficiente para pensar em uma escola plural? Ao meu ver, educar para cidadania requer um currículo que tenha como principal foco um olhar para a cultura do outro, pois, conforme Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 55),

Qualquer democratização verdadeira do espaço político desestabiliza os mitos fundadores da escola pública monocultural baseada na existência de uma cultura nacional hegemônica. As abordagens interculturais constituem, a esse respeito, um questionamento saudável da escola, provavelmente emancipatório para certos grupos sociais, mas também opressivo e alienante para muitos outros. A escola tem mostrado, desde sua origem, uma introdução pouco respeitosa das culturas minoritárias, sobretudo das populações indígenas ou colonizadas, julgadas mergulhadas em uma barbárie radical.

Neste sentido, o processo de escolarização deve perpassar por caminhos que não apenas levem para a sala de aula variadas atividades, mas, acima de tudo, que encontrem maneiras de se desprender de atividades eminentemente monoculturais.

Em nossa análise, identificamos que, no início da implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2008, as escolas entrantes deveriam estar localizadas em territórios com pelo menos 200 mil habitantes, o que deixava muitos alunos de fora da iniciativa. Devido à extinção do critério demográfico e conseqüente ampliação do Programa às mais variadas cidades do país, percebe-se no discurso de Jaqueline Moll uma preocupação com a evasão dos alunos, algo que presenciamos em décadas anteriores quando a escola brasileira passou a inserir cada vez mais crianças e adolescente das regiões de vulnerabilidade do país. Além disso, é possível perceber que havia uma série de atividades distribuídas em vários macrocampos, mesmo não deixando de forma explícita de que forma o multiculturalismo será inserido no programa e/ou levará em consideração os sujeitos denominados por ela de classe ou camada popular.

Percebemos, também, que o PME tem evoluído em sua meta de conseguir maior

adesão de escolas a cada ano que passa, no entanto, nem todos os alunos de uma dada unidade escolar participam do programa. Além disso, aqueles que se inscrevem têm trazido um outro problema à iniciativa, que é justamente manter esses estudantes na escola. Isso, de certa forma, acaba ocasionando uma exclusão dentro do próprio processo de inclusão, o que contraditoriamente vai de encontro à fala da diretora, devido à falta de atividades que tenham significados para os educandos.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIAS... 36; 37; 38; 39; 40, 2013), nessas videoconferências, salienta que a educação integral tem que fazer parte da vida de meninos e meninas, chegando onde a escola pública não tem chegado de forma efetiva, quer dizer, com pouca eficiência. O papel do PME é exatamente reverter este quadro, muito embora ele não seja ainda uma política pública e sim um programa. Nas palavras de Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013), trata-se, na verdade, de uma ação que tem por objetivo construir indutoramente a agenda da educação integral no país.

Isto, de certa forma, nos faz acreditar que o Programa poderá mexer no currículo escolar de modo a inserir de forma significativa os estudantes em um ambiente que reflita a sua cultura, tendo em vista que o PME a cada ano tem feito algumas alterações para se tornar uma política pública no futuro. Espera-se com isso que esta iniciativa possa estar em constante reflexão, caminhando para sua efetivação como política pública que venha a ajudar vivamente os educandos e educandas emponderando-os culturalmente no espaço escolar como um todo.

Recentemente, em trabalho publicado por Moll e Leclerc (2012), as autoras salientaram que a política da educação integral foi retomada na primeira década do século XXI em virtude da sua importância para o enfrentamento da desigualdade social no país, o que levou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a construir “o desenho de uma estratégia indutora de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento” (MOLL; LECLERC, 2012, p.97). As autoras ainda explicam que este desenho “foi situado na amplitude e na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, bem como da riqueza em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas múltiplas conexões com suas comunidades” (MOLL; LECLERC, 2012, p.98).

Sendo assim, Moll e Leclerc (2012) reiteram o fato de que o Programa Mais Educação ainda não constitui uma política pública educacional e sim uma estratégia indutora, a qual auxilia a criação de novas agendas e debates para que isto aconteça. Isso significa que, embora o Programa contemple um número significativo de escolas, ainda não tem abarcado

os alunos dessas instituições em sua totalidade, algo que contraria tanto a ideia de política pública como o princípio da inclusão, pois dentro do processo de inclusão do programa há sujeitos excluídos, mesmo que o alvo sejam os sujeitos que por muito tempo ficaram à margem da escola.

A respeito de políticas públicas, Mainardes (2006) faz uma abordagem sobre os ciclos de políticas elaborados por Bowe, Ball e Gold (1992), o qual foi posteriormente ampliado para cinco por Ball (1994), quais sejam: *o contexto da influência*, no qual geralmente é construída a agenda de uma política pública; *o contexto da produção de texto*, em que as decisões a serem tomadas são pensadas; *o contexto da prática*, em que a política pode ser interpretada e recriada; *o contexto dos resultados ou efeito*, o qual está voltado para as questões referentes à justiça, igualdade e liberdade individual; e, por fim, *o contexto das estratégias políticas*, que envolve um conjunto de atividades sociais necessárias para enfrentar as questões da desigualdade.

Em relação a tal abordagem, gostaria de me reportar, então, ao contexto dos resultados ou efeitos sobre os quais se debruça Ball (1994, *apud* MAINARDES, 2006), ao retratar sua preocupação com relação aos sujeitos em condições subalternas. Segundo este autor, tais efeitos podem ser subdivididos em de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura, e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

É exatamente nos efeitos de segunda ordem que foi possível observar que o discurso de Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) sobre a questão da diversidade tem recaído. Para ela, oportunizar as crianças, por exemplo, as múltiplas vivências no espaço escolar no sentido de quebrar com os preconceitos é algo que pedagogicamente ajudaria a melhorar a escola no processo de inclusão social. Portanto, essa inclusão social do aluno no espaço não deve ser entendida como política compensatória e sim como uma política que visa a garantir os direitos dos estudantes.

Contrariamente a este discurso supracitado, encontrado nas falas da diretora do PME, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 79) chamam atenção de que “[...] as políticas educacionais atuam em uma perspectiva ‘compensatória’, cuja lógica é a seguinte: alguns estudantes não têm os recursos socioculturais e familiares para aprender, portanto a escola deve compensar essas lacunas para oferecer contribuições específicas”.

No nosso entendimento, o desprendimento de uma política compensatória em qualquer programa educacional já é um grande passo para que ele possa fazer parte do currículo do

aluno como um direito líquido e não como uma forma de minimizar ou camuflar as discrepâncias socioculturais existentes no ambiente escolar. Neste cenário, fica flagrantemente imposto que “a diversidade trazida por alguns alunos é um problema a ser resolvido, um fardo e um peso para a escola tradicional” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 79), algo que lamentavelmente tem muito a ver com o currículo trabalhado nas escolas brasileiras.

O que queremos deixar claro com isto é que enquanto a escola trabalhar com um currículo hegemônico, sem colocar em voga a diversidade cultural dos alunos e alunas ali presentes os programas educacionais vão estar agindo como uma forma de compensar aqueles que não conseguem “acompanhar” o ritmo dos poucos que supostamente são vistos como estudantes “exemplares”. Nesse sentido, um programa que tem a pretensão de adentrar os muros da escola precisa estar atento para fazer parte da comunidade escolar como um todo, objetivando ser visto como algo a ser implantado por entender que os estudantes precisam permanecer mais tempo na escola. Ou seja, quando a LDB, em seu art. 32, trata da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, inclui a todos, independentemente da classe social. Se um programa for pensando assim, ele deverá antes de qualquer coisa pensar de que forma poderá trilhar alguns caminhos para que as ações pensadas sejam contempladas por todos, em outras palavras, que as atividades do currículo possam colocar em evidência a diversidade cultural.

Silva (2009, p. 133-134), ao tratar dos estudos culturais em uma perspectiva curricular, salienta que

[...] a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos.

Pensando por este viés, o papel que a escola precisa desenvolver deve estar notadamente marcado por práticas de empoderamento que tornem os sujeitos participantes visibilizados. Ou seja, devem servir para que a sua cultura ganhe uma identidade no currículo escolar, para que os programas educacionais não sejam apenas nomenclaturados com ideias que sugerem a construção de uma escola plural, mas que haja um reconhecimento dos variados grupos no momento em que se inserirem em tais propostas.

O fato é que em meio a este discurso em defesa dos meninos e meninas que sempre tiveram a sua cultura silenciada é possível notar os desencontros entre a fala de Jaqueline Moll e o que de fato vem acontecendo nas estratégias governamentais quando o assunto é pensar no sujeito subalternizado. Reiterando o que já foi exposto aqui, para além das ideias

sobre a importância de oportunizar aos alunos e alunas das denominadas camadas ou classes populares uma maior jornada no espaço escolar, Jaqueline Moll também relata que o número de alunos declarado no censo escolar destoa do quantitativo declarado pelos diretores de escola no SIMEC, o que se configura como sendo uma contradição, visto que o programa trata o tempo todo da questão da inclusão dos meninos e meninas que historicamente ficaram à margem da educação por muito tempo. Se já temos um conflito muito grande nas aulas convencionais por ainda convivermos com um currículo excludente e eurocêntrico, observamos pelo discurso da diretora do PME que a evasão no Programa é fato que tem sido recorrente, demonstrando que a iniciativa ainda não tem atendido às especificidades dos alunos pobres e afrodescendentes da sociedade brasileira e, conseqüentemente, não tem sido algo tão atrativo para mantê-los em sala de aula. Não obstante, acreditamos, visto o Programa ainda não ser uma política pública, que podem haver, até que isso ocorra, mais reflexões que visem ao alcance desse status como algo necessário a todos os sujeitos participantes.

Por diversas vezes, por exemplo, Jaqueline Moll cita alguns países em que a jornada escolar já ultrapassa as 4 horas diárias como forma de demonstrar que a quantidade de horas-aula afeta em alguma medida o aprendizado do aluno. Ela ainda reitera que 50 minutos são tempo insuficiente para que os professores possam fazer uso de uma variedade de atividades e recursos em sala de aula. Ou seja, a educação integral poderia contribuir para que as aulas fossem mais produtivas. A questão é que não há um efetivo diálogo entre o professor do currículo e o professor monitor, algo que as videoconferências deixam claro que deve acontecer. Enquanto isso não ocorre, observamos os alunos das camadas sociais mais baixas indo no contraturno participar de oficinas do PME, as quais muitas vezes não os ajudam a continuar a ter uma participação ativa na realidade escolar, ora por a escola não ter uma infraestrutura adequada para atendê-los, ora por não haver nessas oficinas atividades que levem em consideração as práticas discursivas vivenciadas por tais estudantes.

Uma outra questão que merece destaque quando se pensa em políticas que visam a uma maior inserção do aluno no sistema educacional é a forma como isto é feito. Refletindo sobre a distinção das políticas de inclusão social e de ações afirmativas, Guimarães (1999 p.233, apud MOEHLECKE, 2009, p. 480) chama a atenção relatando o seguinte:

Diferentemente das políticas de inclusão social, as chamadas políticas de ações afirmativas ou de discriminação positiva partem da compreensão de que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros, os índios e as mulheres, não pode ser atribuída apenas aos indivíduos isoladamente, e tampouco à exploração resultante do modo de produção capitalista. Considera-se que formas contemporâneas de discriminação, que veiculam imagens depreciativas de determinados grupos étnicos, raciais ou de

gênero, também contribuem para as desigualdades de oportunidades no acesso a bens e serviços na sociedade.

Sendo assim, se um determinado programa é configurado de uma forma que apenas se pense na acessibilidade a uma variedade de atividades no espaço escolar sem uma devida preocupação que possa fazer uma interação entre os conflitos e forma de preconceito vivenciado pelo estudante fora do espaço escolar, certamente não será possível identificar uma educação democrática de fato e de direito. Neste contexto, entendemos que a diversidade, portanto, não deve ser pensada apenas como uma forma de proporcionar ao estudante somente a imersão em uma gama de atividades extracurriculares, mas sim de ter acesso, nessas atividades, às manifestações sociais, por exemplo, de seu povo, oportunizando que eles não só façam uma análise reflexiva sobre a cultura e formação do povo brasileiro, mas, ao mesmo tempo, conduzindo-os ao seu próprio reconhecimento identitário. Além disso, deve-se trazer para sala de aula discussões que os empoderem com o intuito de que eles possam reconhecer e reagir às diversas formas de discriminação.

Outra questão evidenciada nas abordagens de Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) é em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação, algo que é citado tanto no Manual Operacional do Programa Mais Educação, como visto nas videoconferências, ao longo do discurso da diretora do programa. Nas videoconferências, relata-se que a preocupação especial é com os alunos que vivem em extrema pobreza, mas, ao mesmo tempo, faz-se questão de deixar claro que o IDEB tem aumentado em escolas que aderiram ao Programa Mais Educação. O fato é que o IDEB é obtido pelo censo escolar e pela média de desempenho nas avaliações do Inep, do Saeb e da Prova Brasil, algo que está bem longe de determinar, por exemplo, a diversidade cultural do aluno, haja vista que um processo objetivo de avaliação escrito já pressupõe exclusão.

Além disso, pensar em um novo currículo vai muito além de pensar nos alunos que vivem em extrema pobreza. Para Silva (2009), a desigualdade de poder na educação e no currículo não pode se restringir apenas a questões referente à classe social. Para ele, fazendo uma reflexão a partir da teoria crítica do currículo, é preciso levar em consideração, ao pensar na desigualdade social, as relações de gênero, raça e etnia.

Jaqueline Moll, ao longo de suas falas, também aponta para uma educação integral que possa proporcionar aos educandos o acesso ao teatro, ao cinema, à dança, aos monumentos históricos, às idas aos planetários, entre outras ações. Além disso, salienta que o contraturno escolar não deve ser visto como espaço a que os alunos se dirigem somente para fazer as atividades de sala de aula, nem como mera desculpa para recreação. De fato, se há uma

consciência no discurso da diretora do PME em relação a que tais problemáticas não devem ocorrer pode ser despreendida das questões relacionadas ao IDEB. A nosso ver, esse índice não deveria ser nem a causa nem a consequência dos frutos gerados pelo Programa. É preciso ter cuidado também para que as atividades do PME não sejam uma forma de reprodução e reforço da cultura eurocêntrica, em que, por exemplo, dá-se aos educandos a oportunidade de aprender música erudita, dança, matemática, usar o computador, mas não se lhes é oferecida a chance de vivenciar algo que seja reflexo de sua cultura.

Portanto, fazendo um quadro comparativo do discurso de Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) nas cinco videoconferências analisadas, no que tange à questão da diversidade e suas contradições, temos o seguinte:

**Quadro 5 – Comparativo temático das falas de Jaqueline Moll quanto à diversidade e suas contradições**

<b>IDEB</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Políticas públicas</b>	<b>O tempo integral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB não é o principal foco do programa;</li> <li>– As escolas que têm o Mais Educação vêm apresentando um crescimento no IDEB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os alunos de classes populares devem ter acesso no espaço escolar aos mais variados saberes por meio do Programa;</li> <li>– O número de alunos que as escolas declaram no censo é bem inferior ao declarado no SIMEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O programa é a construção de uma agenda indutora à política de educação em tempo integral;</li> <li>– A estimativa é de que até o final do mandato da Presidenta Dilma Rousseff haja cerca de 60 mil alunos no Programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– É preciso que os estudantes permaneçam na escola por mais de 4 horas;</li> <li>– Não há um diálogo entre o professor da grade curricular e o professor monitor do Programa.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013, baseado nas videoconferências do PME (2013).

Observamos, portanto, que o discurso de Jaqueline Moll no que se refere à diversidade está pautado basicamente em ampliar para os alunos e alunas das classes populares (conforme denominado por ela) o tempo de estada na escola com ações que possam futuramente contemplar todos os alunos, transformando, dessa forma, o PME em uma política pública educacional, tendo como consequência um maior desempenho dos alunos nesses espaços.

O problema é que, na atual realidade escolar, o Programa Mais Educação ainda tem ido de encontro àquilo que se almeja fazer. São notórias as contradições e, ao mesmo tempo, a preocupação da diretora do PME com os números que o Programa tem mostrado, fazendo parecer que este convive com os mesmos conflitos por que tem passado o currículo escolar: falta de interesse dos alunos por iniciativas que não refletem a sua identidade cultural, que não lhe atraem para dentro do seio da escola.

A análise do Quadro 5 demonstra não haver um interesse claro pelas questões identitárias, ou seja, a preocupação com a nota do IDEB, os variados saberes que não levam

em consideração as práticas discursivas vivenciadas pelos educandos, uma meta relativa ao contingente de alunos no Programa a ser cumprida e a ampliação do tempo dos estudantes na escola é que são os fatores prioritariamente importantes.

Carteri (2001), discutindo o conceito de identidade, explana que:

A identidade de um povo está presente no imaginário dos indivíduos, residindo e sendo transmitida culturalmente nas artes, na música, na literatura, na arquitetura, na mídia, na tradição oral, no folclore, etc. [...] a identidade nacional brasileira é uma construção que aglutina elementos socioculturais diversificados, oriundos de diferentes grupos etnológicos.

Observamos, então, que se a identidade brasileira é constituída pela colaboração de vários povos, e que se ela deve ser transmitida das mais variadas formas possíveis, então, é papel da escola não fazer com que isso se resume a falar das particularidades das raças e etnias, sobretudo dos afro-brasileiros, somente em datas comemorativas, como no dia do folclore ou da consciência negra. O esforço maior deve ser o de se trabalhar no ambiente escolar um currículo que atenda às demandas do educando que por muito tempo teve a sua cultura silenciada na escola, que convive com um currículo que, enquanto forma de organização do conhecimento, trate não apenas de percorrer a história do povo negro, por exemplo, tampouco se limite a buscar as linhas teóricas subjacentes ao tema, mas que se atenha ao papel social da escola (LOPES, 2006), fazendo com que o tema da africanidade, neste caso, seja objeto de discussão ao longo de todo o ano letivo, e que as atividades desenvolvidas em sala de aula não sejam um simples recorte do que poderia ter sido um dia o povo negro. Na realidade, o currículo deve estar vinculado às questões sociais que permeiam a nossa sociedade.

A questão da diversidade, portanto, fica indubitavelmente evidente no discurso de Jaqueline Moll nas cinco videoconferências do ano de 2013, embora haja algumas tomadas de decisões que mereçam uma maior reflexão para que as atividades do Programa levem em consideração as vivências daqueles que por muito tempo têm vivido em condições subalternas. Percebe-se, com clareza, que boa parte desse discurso é em resposta às inquietações demonstradas nas perguntas feitas por professores, coordenadores e demais envolvidos no processo de implantação do Programa na nossa sociedade. Ao mesmo tempo, contudo, fica claro que o PME ainda não conseguiu motivar boa parte dos estudantes a fazer parte dele, não porque existam determinados critérios para que certas categorias de alunos possam dele participar, mas porque aqueles estudantes que sempre se consideraram à parte do contexto escolar precisam se sentir motivados a participar do Programa de modo a visualizar nele atividades que sejam inerentes ao seu modo de ser, que tenham sido pensadas e refletidas

através do contexto no qual tais alunos estão inseridos, refletindo fundamentalmente sobre a sua raça e etnia, por exemplo.

#### **4.1.1 Cinco videoconferências do ano de 2013: o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* e suas mudanças**

Ao longo deste trabalho, tenho mostrado o enfoque com o qual o PME tem pelo menos buscado manter como obrigatórias as atividades do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* no sentido de inserir cada vez mais os meninos e meninas da escola pública em um ambiente de leitura. Tal atitude deve provavelmente ser fruto de uma Educação Básica que ainda enfrenta sérias dificuldades, principalmente quando o assunto é leitura. Só para que se tenha uma ideia, a preocupação relacionada ao ato de saber ler é algo que norteia o processo de ensino aprendizagem há muito tempo no país. No ano de 1872, por exemplo, já existiam nos questionários do censo demográfico resultados do número de analfabetos e taxa de analfabetismos no país referentes às populações de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, como retrata Ferraro (2002) em uma pesquisa sobre recenseamento no Brasil entre os anos de 1872 a 2000.

Em um século subsequente, evoluímos de forma significativa, pois tivemos no Brasil uma ampla difusão dos estudos do letramento na década de 1990, os quais, desde então, têm voltado o seu olhar para ressignificação das abordagens de leitura, logrando contribuir para o desenvolvimento do sujeito socialmente imerso no mundo letrado. Isso significa que a perspectiva atual reflete sobre as estratégias de leitura, levando em consideração o mundo em que os educandos estão inseridos a partir de um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que proporcionem a eles desde o simples ato de decodificar palavras até a leitura de uma obra literária (SOARES, 2010).

Podemos relatar, então, que o desafio agora é justamente incorporar os estudos do letramento de forma efetiva no espaço escolar. Evidentemente que é preciso haver um deslocamento de discurso no sentido de voltar o olhar para os meninos e meninas que vivem em condições subalternas e que por muito tempo tiveram a sua cultura silenciada no espaço escolar. Neste sentido, pensamos que as mudanças que vêm acontecendo de um ano para outro no PME possam dar voz cada vez maior àqueles que ainda não foram incluídos no mundo letrado de modo a vivenciar atividades escolares que coloquem em voga as suas práticas discursivas.

Refletindo sobre esta perspectiva, foi possível observar que o Programa Mais

Educação, a fim de manter os estudantes mais tempo em contato com a leitura, modificou o macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, sendo que Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) refere-se a isso nas videoconferências ao falar da *Orientação de Estudos e Leituras*. Para ela, é importante que os alunos tenham no Programa ao longo da semana pelo menos uma hora de atividade de leitura, ou preferencialmente duas horas, contribuindo desta forma com a ampliação do tempo dos estudantes com os conhecimentos que lhe estão sendo ensinados.

Nas videoconferências, de modo geral, Jaqueline Moll insiste em dizer que as atividades pertinentes ao macrocampo *Orientação de Estudos e Leitura* – anteriormente chamado de *Acompanhamento Pedagógico* – não irão significar “mais do mesmo”, isto é, “mais” daquilo que já é oferecido ao aluno, ou seja, esse espaço ampliado não deve ser entendido como local aonde os estudantes irão apenas fazer o dever de casa. Observamos aqui, então, que o discurso da diretora do Programa é o de que os alunos deverão desenvolver atividades intelectuais que façam sentido a suas vidas, que possibilitem a eles construírem sentidos em estar no espaço escolar nos mais variados campos do conhecimento.

A bem da verdade, o que acontece é que para as atividades não significarem “mais do mesmo” é importante compreender o lugar de origem, entender que o letramento autônomo, além de não representar e nem dar conta das demandas dos meninos e meninas que vivem em uma escola paradoxalmente excludente, não lhes permite um empoderamento para que eles sejam capazes de resolver problemas vivenciados fora dos muros da escola. Ou seja, um total abandono que, muitas vezes, não leva em consideração a identidade cultural desses educandos. Neste sentido, podemos argumentar que a reflexão sobre a identidade cultural de tais estudantes e o lugar deles no sistema educacional brasileiro, sobretudo os meninos e meninas afrodescendentes, nos remete a um perfil identitário “ideal” de estudante. Essas ideias identitárias, na verdade, “não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós, efetivamente, pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial” (HALL, 2000, p.47). Em outras palavras, é como se o modelo autônomo de letramento fosse o suficiente para equacionar e/ou ajudar os sujeitos em condições de subalternidade a terem a afinidade maior com a leitura.

Ou seja, é usado um discurso metaforizado para descrever o que seria “ideal” para manter tais sujeitos mais tempo na escola. O nosso entendimento, portanto, é de que a partir dos discursos deva existir uma maior sensibilização para que sejam resolvidas as dissonâncias nas abordagens de leituras que acontecem cotidianamente no seio da escola, levando-se em consideração que:

[...] a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação. Talvez, precisamente por esta razão, ela é vista pela sociedade como a “única” instituição do ensino do “ler” e do “saber”, ou seja, uma instituição a quem é delegada a incumbência de pensar e de colocar intelectualmente em ação ferramentas que permitam o domínio de alguns saberes escolares específicos, socialmente legitimados. (BUNZEN, 2010, p.108-9)

De fato, devemos aproveitar este espaço para colocar em voga os eventos de letramento que fazem parte dos sujeitos em situação de subalternidade. No que diz respeito ao PME, a correlação entre a escola e o tempo de aula ampliado deve ser planejada de tal forma que as aulas de línguas sejam diferentes do que já se tem, permitindo que se abandone o currículo eurocêntrico e hegemônico que deixou à margem das discussões assuntos que refletem sobre os sujeitos que por muito tempo viveram à margem do espaço escolar, especialmente os meninos e meninas afrodescendentes. Portanto, é preciso inserir os estudantes no mundo letrado, o que do ponto de vista curricular significa retratar de maneira plena as questões vivenciadas na comunidade em que esses sujeitos estão inseridos, refletindo sobre a sua cultura, percebendo que a sociedade é construída por diversas raças e etnias e que isto implica dar a eles espaço para que a sua cultura seja visibilizada na literatura, na música, no cinema, no teatro e em tantos outros cenários da sociedade. Nessa perspectiva, o PME, ao tratar do macrocampo *Orientações de Estudos e Leituras*, deve se debruçar com a intenção de ter um novo olhar para não oferecer apenas um pouco mais daquilo que o educando já vê em um dos turnos escolares, mas sim desconstruir em seu contraturno abordagens de leitura como mera repetição de conteúdos engessados em um currículo eminentemente hegemônico.

É interessante pensar também que muitas vezes a ausência de um olhar mais cuidadoso para com os sujeitos subalternizados no ambiente escolar tem acontecido por conta de dois principais fatores relacionados à própria história da educação brasileira nas últimas décadas, tais como, em primeiro lugar, a escassez de cursos voltados à temática das africanidades, por exemplo, os quais no Brasil só recentemente têm sido oferecidos para os docentes da Educação Básica no sentido de ajudá-los a trabalharem novos conceitos e abordagens em sala de aula. Boa parte desses cursos geralmente é feito a distância ou na modalidade semipresencial, e visam a oportunizar a capacitação a professores de diversos cantos do país, o que não significa necessariamente dizer que todos os docentes já foram contemplados ou que os livros didáticos acompanharam as abordagens discutidas em tais cursos de forma plena. Acreditamos que esses cursos deveriam fazer parte também da vida daqueles que se propõem a trabalhar no PME, o que já seria um grande avanço para que o Programa se envolvesse mais ainda com as questões voltadas para raça e etnia.

Um outro fator é que, durante muito tempo, a Educação Básica trabalhou unicamente

com uma metodologia de ensino eminentemente tradicional e só há pouco é que vários pesquisadores vêm se unindo no sentido de implementar nas escolas as teorias de aprendizagem inovadoras que possam melhorar o desempenho escolar do educando. Isso, de certa forma, demandou de muitos educadores um olhar diferenciado para as questões pedagógicas, e diversos cursos de formação continuada e implantação e melhoramento de livros didáticos nas escolas públicas já começam a serem notados, oferecendo-se desde a utilização de variados materiais didáticos na sala de aula até o emprego das novas tecnologias. Apesar disso, o educador nem sempre se dá conta de que tão importante quanto encontrar caminhos para a aplicação de uma boa teoria da aprendizagem é também inserir neste contexto elementos que possam tratar da formação da identidade de um povo, elencando as mais variadas culturas para esta constituição, principalmente a cultura afro-brasileira. Isto porque muitos não tiveram em sua formação acadêmica questões sobre o tema ou, quando tiveram, restringiram-se em sua maioria a uma disciplina curricular. Dessa forma, trazer o discente de uma universidade para trabalhar no PME nem sempre poderá representar que as atividades do macrocampo *Orientação de Estudos e Leituras* refletirá sobre a lógica do letramento ideológico, segundo a concepção de Street (1984).

O fato é que, mesmo havendo ainda uma série de problemática no sistema de educação brasileiro, percebemos que ao longo das videoconferências, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) apresenta outra questão, relacionada à remuneração versus mão de obra qualificada. Para minimizar o problema da má remuneração e melhorar a qualidade das atividades desenvolvidas nesse contexto, o PME pretende fazer uma parceria com a Capes, utilizando os bolsistas do Pibid nas atividades desenvolvidas no programa. Para Jaqueline Moll, se o estudante universitário tem a bolsa Pibid e ainda conta com ressarcimento do transporte e alimentação por trabalho voluntário é muito mais provável que ele permaneça ao longo do processo. Além disso, o Programa ganhará um estudante universitário que, de certa forma, realizará suas práticas educativas em termos de estágio na escola e, conseqüentemente, a sua participação poderá gerar a possibilidade de um ciclo virtuoso entre o bolsista, o professor da Educação Básica e o professor universitário. Dessa forma, segundo ela, a qualidade das atividades será bem melhor, por conta de este estudante de nível superior estar estabelecendo um diálogo entre o professor universitário e o professor da Educação Básica.

É importante salientar que ao longo de todas as videoconferências estudadas, Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) não deixa evidente que tais professores universitários passarão por todos os macrocampos, os quais compreendem pelo menos 60 atividades. Isso nos faz refletir sobre um trabalho desenvolvido por Cavaliere (2009), no qual

a autora relata dois modelos de educação integral no país: um modelo de *escola em tempo integral* e outro com *alunos em tempo integral*. O primeiro deles prima pelo fortalecimento da unidade escolar, com ações tais como aquisição de mais equipamentos e recorrência a profissionais com formação diversificada, enquanto que o segundo está voltado para a oferta diversificada de atividades no contraturno. Para Cavaliere (2009), as autoridades, ao investirem na ampliação do tempo escolar, tendem a optar pelo último modelo.

Observando os discursos de Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013), percebemos que o Programa tem pensando também no último modelo de educação supracitado, pois nas videoconferências analisadas a quantidade de macrocampos e atividades são reiteradas, porém, quando se referem aos 40 mil reais anuais, em média, destinados ao custeio da escola, não é frisado, por exemplo, o aumento da remuneração dos monitores, e o assunto só é vagamente tratado quando Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013) fala que, para os próximos anos, tais monitores poderão ser alunos universitários do Pibid.

Ao se ponderar sobre os discentes universitários e até complementando algumas questões sobre a práxis pedagógica colocada até então é que pensamos que deve haver uma reflexão maior do Programa sobre quem são os estudantes universitários e quem são os estudantes da Educação Básica, isto é, o que a universidade tem a oferecer aos meninos e meninas matriculados no PME e *o que* eles efetivamente esperam.

Desta forma, se a intenção é inserir os alunos do PIBID no Programa, é fundamental que o estudante universitário leve para o espaço escolar um currículo educacional que atenda a todos os indivíduos sem distinção de grupos raciais e étnicos. As abordagens eurocêntricas, que sempre se fizeram presentes no currículo, por exemplo, devem dividir espaço com a cultura dos sujeitos subalternizados ali presentes, a qual tem um número significativo de estudantes afrodescendente. Desta forma, faz-se necessário repensar os currículos escolares de tal modo que não resumam a cultura do povo africano, por exemplo, a uma simples comemoração ao longo do ano, ou a oficinas de capoeira oferecidas no Programa como forma de condensação de toda a riqueza de um povo. Os elementos constitutivos da sociedade brasileira, portanto, devem estar presentes, em todos os macrocampos do Programa. Conforme Souza e Sito (2010), a educação para as relações étnico-raciais deve trazer a exigência de uma escola com qualidade, acesso, permanência e sucesso escolar, bem como uma formação docente apropriada para tal. Para que isso aconteça, é fundamental que o currículo escolar caminhe em consonância com as demandas da escola de maneira que o educando afrodescendente, por exemplo, se veja nas abordagens e nos materiais trabalhados

em sala de aula. Para Lopes (2006), os arranjos curriculares devem passar por diversas tentativas que possibilitem a inclusão dos novos conteúdos até a pesquisa de novas abordagens para conteúdos antigos, possibilitando, dessa forma, percepções e perspectivas que possam privilegiar o modo de ver e compreender o mundo das populações negro-africanas, evidenciando, assim, a presença do negro como uma das matrizes fundamentais na construção do povo brasileiro.

É nessa perspectiva que pensamos a escola: engajada nas discussões daqueles que por muito tempo ficaram à margem das abordagens escolares nos mais variados contextos ainda pouco explorados, de modo que as práticas de letramento sejam instauradas, vivenciadas e repensadas de múltiplas formas e em diversas situações, a cada momento, pela comunidade escolar. E para pensar tais práticas nessa perspectiva é necessário trilhar uma trajetória, como mostram Souza e Sito (2010, p. 38),

[...] em direção a uma reeducação das relações raciais que, incorporadas no currículo e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, colocam no centro da roda o cotidiano da comunidade escolar, sem deslocar das questões mais gerais. Essa é uma das maneiras de enfrentar os números da desigualdade racial e as assimetrias existentes na escola de hoje e nos sistemas de ensino [...].

Dessa forma, um trabalho que envolva as diferentes situações vivenciadas pelos povos de origem africana deve visibilizar, por meio do currículo escolar, os eventos de letramento que são, na maioria das vezes, marginalizados pela cultura eurocêntrica.

Ilustrando, então, por meio de um quadro comparativo as ideias de Moll em todas as videoconferências estudadas sobre as mudanças do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, temos o seguinte (Quadro 6):

**Quadro 6 – Comparativo temático das falas de Jaqueline Moll quanto às mudanças do macrocampo *Acompanhamento Pedagógico***

<b>Macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i></b>	<b>Qualificação versus Remuneração</b>	<b>Os alunos participantes do macrocampo <i>Acompanhamento Pedagógico</i></b>	<b>O Pibid versus o Programa Mais Educação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– As atividades devem fazer sentido na vida dos estudantes;</li> <li>– O IDEB é um dos critérios do Programa Mais Educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os monitores recebem um ressarcimento;</li> <li>– A permanência dos monitores é inconstante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criação de um ciclo virtuoso entre estagiário do Pibid, professor da Educação Básica e professor universitário;</li> <li>– Reconhecimento da contribuição efetiva dos povos africanos e indígenas para a sociedade brasileira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O Pibid trabalha com aula de reforço;</li> <li>– A perspectiva do PME não é a de que o estudante venha para o espaço da sala de aula fazer o dever de casa.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013, baseado nas videoconferências do PME (2013).

No quadro comparativo exposto acima, foi destacado exatamente o que nos tem chamado atenção. Observamos na primeira coluna que, ao passo que a diretora do programa salienta que as atividades devem fazer sentido nas vidas dos estudantes, ela o atrela também à importância de a nota do IDEB aumentar. No nosso entendimento, para que algo faça sentido na vida dos meninos e meninas do Programa não é necessário vinculá-lo ao IDEB. Os eventos de letramento vivenciados pelos estudantes devem estar pautados em questões não excludentes de avaliação. Além disso, os profissionais, como destaque na segunda coluna, devem ser mais bem remunerados e qualificados para que atendam às especificidades e possam compreender a realidade dos educandos. Destacamos acima, também na terceira coluna, a inserção do aluno do PIBID e as questões étnico-raciais. Embora tais alunos estejam em um espaço no qual ferve o calor das discussões científicas, se os docentes envolvidos não passarem por uma qualificação adequada ou até mesmo não dispuserem de material voltado para um trabalho que leve em consideração as mais variadas formas de manifestações culturais, especialmente as afro-brasileiras, que tanto foram silenciadas pelos espaços escolares, só teremos decerto a minimização da inconstância dos que ministram aulas no Programa atualmente. Por fim, é preciso fazer uma reflexão sobre a proposta de trabalho dos alunos do PIBID e a do Mais Educação. Se o intuito do PME não é trazer o aluno no contraturno escolar apenas para fazer o dever de casa, ou seja, se a intenção não é conduzir o discente em um turno oposto para ter “mais do mesmo”, é preciso repensar as parcerias para que não haja programas diferentes fazendo a mesma coisa, e deixando de refletir sobre a cultura e os eventos de letramento daqueles que por muito tempo não eram representados identitariamente nos discursos tratados nos quatro muros da escola.

No quadro acima, portanto, percebemos que as mudanças no macrocampo *Acompanhamento Pedagógico* decerto precisam ser pensadas para além das questões sobre manter o aluno mais tempo na escola assim como encontrar as melhores formas de inserir no programa estudantes universitários, tendo sempre em vista a construção de um currículo multiculturalista. Primeiro, há que se desprender do critério IDEB para que as atividades de fato façam sentido na vida dos estudantes. Elas, portanto, devem levar em consideração a cultura dos povos que ajudaram a construir o país e que tanto tem sido silenciada no espaço escolar. A existência de um estudante universitário provavelmente não garantirá que as suas práticas sejam desvinculadas de um currículo eminentemente eurocêntrico se não houver uma real atenção nos desdobramentos sobre o tema. Além do mais, o Pibid já vem trabalhando com aulas de reforço, e não há uma reflexão sobre os sujeitos subalternizados na práxis

pedagógica do Programa, pelo menos em suas diretrizes.

De fato, como já foi colocado até aqui, o estudante universitário ligado ao Pibid que participar do PME poderá permanecer ao longo do processo, mas isso não significa que os alunos e alunas que foram inseridos no espaço escolar em meio a um currículo excludente tenham garantia de que serão abordadas as questões pertinentes a sua identidade, nem que tais medidas garantirão que a escola passe a trabalhar um modelo de letramento na perspectiva da diversidade cultural, ou seja, um modelo ideológico que leve em consideração as práticas sociais de letramento fora e dentro do espaço escolar, desenvolvendo relações de poder que possam atuar de forma incisiva na vida dos estudantes (STREET, 1995). Sendo assim, para além de inserir alunos universitários no programa, é importante primariamente mudar o currículo do PME paulatinamente até que seja atingida a meta de se inserirem alunos no Programa de fato, o que significa estampar nas atividades as vivências que refletem o real modo de vida dos estudantes.

Por fim, é preciso que qualificação e remuneração caminhem juntas. O professor do PME precisa ser bem remunerado para que possa investir em qualificação, além disso, é preciso que o Programa ofereça especialmente cursos que proporcionem um novo olhar do discente para com os sujeitos em condições subalternas.

#### **4.1.2 Cinco videoconferências do ano de 2013: pressupostos teóricos**

Nas videoconferências observou-se que, além de fazer referência à base legal, tais como a Emenda Constitucional nº. 59, a Lei nº. 9.394/96, o Decreto nº. 7.083/10, entre outros, foi possível notar no discurso de Jaqueline Moll a recorrência às ideias de Paulo Freire, salientando que é preciso que o conhecimento da escola converse com a vida das crianças para que o tempo de ampliação da jornada escolar tenha êxito, além de Hannah Arendt, ao tratar da tarefa dos adultos em educar as crianças e jovens.

Citam-se também autores que tentaram implantar a educação integral no Brasil em outros tempos, quais sejam, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, cujo pensamento se justifica pela inclusão do outro em todos os segmentos sociais, no sentido de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013), por meio desses e de outros autores, fundamenta o seu discurso nas cinco videoconferências analisadas em prol de uma escola que possa fazer sentido para os estudantes, na qual eles se sintam incluídos, de modo que o Programa Mais Educação não seja apenas uma forma de manter o aluno em sala

de aula no contraturno fazendo “mais do mesmo”, em atividades “a mais” daquilo que lhe é disponibilizado no turno oposto.

Entendemos que, no discurso de Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013), há um pensamento de ressignificar a educação brasileira tanto do ponto de vista da ampliação da jornada escolar como também de proporcionar aos alunos denominado por ela de *classe populares* atividades que até então não foram vivenciadas. A questão é que o Programa Mais Educação, embora seja ainda uma ação indutora para criação de uma política pública educacional, vem ampliando sua atuação nas unidades escolares de forma significativa, ano após ano, o que traz diversas expectativas tanto para os alunos quanto para seus pais e responsáveis, embora, em muitos casos, sem que exista ainda uma estrutura adequada para manter os estudantes no Programa, o que provavelmente pode ser um dos motivos pelos quais muitos deles não permanecem até o final de um ano letivo escolar.

Dentre os autores citados por Moll (VIDEOCONFERÊNCIA... 36; 37; 38; 39; 40, 2013), em sua maioria, não se consegue observar um olhar voltado para reflexões específicas dirigidas aos alunos negros e subjugados que, por muito tempo, ficaram à margem da escola. O discurso de tais autores ora traz fundamentalmente uma escola de jornada ampliada, mas sem falar da identidade cultural de tais alunos nem da mudança de um currículo eurocêntrico, ora se debruça somente sobre a importância de se trabalharem as questões cognitivistas de forma dialógica com os estudantes.

Em vista das considerações apresentadas, torna-se necessário observar com outro olhar as práticas discursivas e os eventos de letramento que fazem parte do cotidiano do aluno da camada popular, em especial do aluno negro, que é, sem sombra de dúvidas, o mais atingido nessa realidade. O sistema educacional brasileiro precisa modificar-se de tal forma que rompa com as barreiras ideológicas e muralhas socioeducacionais até hoje colocadas entre aquilo que o aluno negro vivencia e o que efetivamente é trabalhado no espaço escolar.

É preciso compreender que os conteúdos não devem ser pautados exclusivamente em conhecimentos eurocêntricos que não levam em consideração a cultura e a origem dos alunos afrodescendentes. Ou seja, uma escola democrática não é aquela que apenas fornece acessibilidade aos sujeitos em condições subalternas, mas, sobretudo, que busca compreender e visibilizar nos materiais didáticos, nos livros, nas atividades propostas em sala de aula e nos eventos sociais da escola o modo de vida daquele que por muito tempo ficou à margem da sociedade, escondido das abordagens e práticas realizadas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ter desenvolvido um trabalho como este foi muito gratificante. Ter discutido as seis versões do Manual Operacional e o discurso institucional do Programa Mais Educação, analisados a partir do letramento na perspectiva da diversidade cultural, me conduziu a uma reflexão ainda maior sobre a trajetória e processo de escolarização pelas quais os alunos em condições de vulnerabilidade social precisam ter como algo de direito na escola.

Posso afirmar, então, que a minha pesquisa passou por dois momentos: o primeiro começou ainda que de forma não sistematizada no instante em que o Programa Mais Educação adentrou na escola a qual leciono, época em que ainda não tinha me voltado para este trabalho. Na verdade, naquela época o meu interesse era tão somente saber a que veio a implantação do programa lá na unidade escolar e se ele desenvolveria atividades que iriam colocar em voga a cultura dos meninos e meninas que por muito tempo foram obrigados a se contentar com um currículo hegemônico e excludente em que tinha como tônica o silenciamento quase que total da cultura da maioria deles; o segundo iniciou justamente quando passei a desenvolver esta pesquisa tendo como base a perspectiva institucional, com o intuito de analisar os Manuais e as videoconferências. A mim importava verificar se o material oficial do PME considerava em seu conteúdo a atividade de leitura e escrita no âmbito dos estudos do letramento e levando em consideração a diversidade cultural.

Evidentemente que precisava ter acesso a teóricos que ora pudessem me dar pistas sobre o desenho e trajetórias da Educação Integral no Brasil, ora tratassem dos estudos do letramento e da diversidade cultural. Isto foi muito importante não só para o meu entendimento de que o PME é um programa que tem forte inspiração em iniciativas anteriores semelhantes a ele e que pode ser viável se, ao longo dos próximos anos, for se estruturando para atender realmente aos meninos e meninas do sistema educacional brasileiro que convivem com um currículo excludente, mas também como uma forma de me aprofundar em questões que buscam tratar da importância de se inserir o estudante na escola em uma visão multiculturalista.

Logo no início do investimento neste trabalho, constatei que o Brasil já havia tido duas tentativas de ampliar o tempo escolar dos estudantes em épocas distintas: uma na Bahia com Anísio Teixeira e outra no Rio de Janeiro com Darcy Ribeiro. Desta forma, senti-me impelido a indagar: Será que o Programa Mais Educação se sustentaria em meio a duas tentativas frustradas de tempo ampliado na escola? Algo que acredito que pode ser possível, como coloco no parágrafo anterior, caso o seu olhar se volte para uma mudança democrática

curricular.

Além disso, pude observar que tanto os estudiosos que tratavam de assuntos relacionados ao letramento quanto os que discorriam sobre a diversidade cultural mostravam grande preocupação com os sujeitos que, mesmo em um processo de inclusão, eram excluídos por não se enxergarem naquele espaço. O foco de tais estudiosos era o de que as atividades no espaço escolar fossem refletidas a partir da vivência de mundo dos estudantes, levando em consideração as suas práticas discursivas.

Após tais leituras, fui construindo os capítulos, e, ao mesmo tempo, tirando as minhas conclusões da conjuntura da implantação do Programa Mais Educação no Brasil. A princípio, revisitando as décadas que antecederam a implantação do PME, me deparei com a seguinte constatação: um sistema educacional fragilizado, que mesmo incluindo cada vez mais alunos nos espaços escolares não desenvolveu atividades que tornassem atrativo tal espaço a ponto de ter um currículo não excludente para os jovens que ali frequentavam. Mesmo com os estudos do letramento e das abordagens sobre diversidade cultural já fazendo parte dos debates no cenário acadêmico brasileiro da época, parecia que tais discussões não tinham encontrado espaço para atravessar os portões das escolas no país.

Analisando então o Programa Mais Educação nas seis versões do Manual Operacional, inicialmente foi possível constatar que nos seus primeiros anos o material estabelecia a seguinte trilogia: jornada ampliada; inclusão e IDEB. O programa a cada ano aumentava o número de escolas participantes com o intuito de manter o aluno em média sete horas no espaço escolar e, com isso, aumentar a nota do IDEB. Isto é visivelmente marcado quando observamos que em todas as versões do Manual a sigla IDEB sempre aparece, e o critério populacional diminui a cada ano até não ser mais exigido como critério de adesão ao Programa.

De certa forma, a extinção do critério populacional demográfico torna o PME mais democrático, proporcionando a sua inserção em qualquer escola, independente do número de habitantes na comunidade em que ela se encontra; mas, por outro lado, percebemos que o PME não abre mão do critério IDEB, algo que, a meu ver, desconstrói a ideia de inserir os estudantes na escola, refletindo sobre a sua cultura. O problema está justamente em submeter os meninos e meninas a uma prova fechada uma vez por ano em um número curto de horas, configurando desta forma uma avaliação excludente. Entendo também que a avaliação deveria ser feita de forma processual pelo monitor que desenvolve as atividades no Programa, sempre refletindo sobre a trajetória, por exemplo, de escrita dos estudantes e da comunidade em que estão inseridos, sua condição de existência, sua cultura, sua forma de ver o mundo. A

associação do PME ao IDEB, portanto, ainda que insira todos os estudantes de regiões de vulnerabilidade social, transformando a iniciativa em uma política pública, continuará mostrando nas entrelinhas do Manual um Programa fragilizado, confuso e contraditório, ao relatar que pretende diminuir a desigualdade educacional em escolas de baixo IDEB, como se aquelas escolas públicas que conseguiram atingir a média do IDEB já tivessem se desprendido por completo de um currículo excludente colocando em pauta a diversidade cultural.

Em minhas escutas às videoconferências, estabeleci três categorias de análise: a) diversidade cultural, b) Macrocampo Acompanhamento Pedagógico; c) pressupostos teóricos. Nas videoconferências, escutei reiteradas vezes no discurso da dirigente do programa que o papel do PME não é proporcionar aos meninos e meninas do nosso país “mais do mesmo”, ou seja, aumentar a jornada de estudo apenas para mantê-los mais tempo na escola, e sim proporcionar aos estudantes que vivem em extrema pobreza a oportunidade de não fracassarem na escola, fazendo com que possam ter contato com aprendizado significativo que os conduza às variadas áreas do conhecimento, equacionando as questões pertinentes ao atraso educacional do país.

De fato, o Programa traz para o seio da escola uma variedade de atividades divididas em vários macrocampos do conhecimento, tais como Esporte e Lazer; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnologia; Orientação de Estudos e Leituras – este último obrigatório para todas as escolas – entre outros, o que acaba envolvendo vários ministérios. Aliás, uma das características do PME é sua intersetorialidade, no qual se tenta, cada vez mais, reunir variadas políticas e programas. E, com isso, o número de ministério envolvidos com o PME acaba sendo ampliado e, conseqüentemente, o Programa consegue levar para o espaço escolar uma quantidade ampla de atividades.

Acontece que todo este esforço precisa ter como foco, primeiramente, as questões pelas quais as tentativas de Educação Integral não deram certo e, em segundo lugar, traçar um caminho para além da intersetorialidade e da inclusão numérica. É preciso apontar para possibilidade de construir um currículo que atenda as especificidades dos meninos e meninas em condições subalternas.

No caso da minha pesquisa, a preocupação estava especialmente voltada para as atividades do macrocampo *Orientação de Estudos e Leitura* (anteriormente chamada de *Acompanhamento Pedagógico*), no tocante às abordagens sobre letramento com um olhar voltado para as questões da diversidade cultural. Foi possível notar em minhas análises, portanto, que a diretora do Programa espera que este proporcione aos estudantes, em um processo de inclusão, contato com as múltiplas vivências, e que não seja pautado sobre uma

política compensatória, antes, que possa garantir de fato os direitos que os educandos merecem.

No sentido de elucidar o que vêm a ser tais direitos, são trazidos à pauta autores que visam a refletir sobre a condição da trajetória dos estudantes nomeados em seu discurso como sujeitos pertencentes a *classes populares*, entre eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Hannah Arendt, e outros, fazendo com que as ideias fossem discursadas no campo da importância do alargamento de jornada ampliada nas escolas brasileiras.

Desta forma, são referendadas no discurso da diretora várias atividades, como matemática, leitura e produção textual, concernentes ao macrocampo *Orientação de Estudos e Leituras*, entre outras numerosas atividades descritas em outros macrocampos.

A imersão dos meninos e meninas das ditas camadas ou classes populares nessas atividades, gerando assim um tempo maior na escola, é sem dúvida enriquecedora. Acontece que, ao passo que o Programa disponibiliza uma maior quantidade de vagas a cada ano, a evasão ainda persiste. Ao que parece, muitos estudantes demonstram não se sentirem atraídos pela iniciativa, o que tem gerado uma preocupação para a diretora do PME. Por conta disso, ela tem buscado parceria com a Capes com o intuito de utilizar os bolsistas do Pibid e, assim, melhorar a qualidade das aulas para que se minimize o índice de desistência dos alunos ao Programa, atitude que, acreditamos, não dá conta das atuais problemáticas da permanência dos sujeitos subalternizados no espaço escolar como um todo. No caso do PME, em especial (não me atenho simplesmente à questão da estrutura física), pensamos que a evasão está fortemente ligada ao fato de a escola inserir o estudante em várias atividades no contraturno escolar, mas sem fazer uma reflexão aprofundada sobre as vivências experienciadas do estudante fora dos muros da escola, não promovendo, desta forma, situações e atividades que façam parte de sua realidade, ou seja, não lhe proporcionando de forma efetiva um currículo heterogêneo capaz de perpassar pelos caminhos da diversidade cultural.

Sabemos que melhorar a qualidade da educação é condição primária para resgatar a autoestima dos meninos e meninas que, ao adentrarem na escola pela primeira vez, vislumbram aquele espaço e, aos poucos, vão se sentindo desmotivados, tendo como resultado a repetência ou o seu completo abandono. Para que as melhorias educacionais sejam implantadas a cada dia, é preciso pensar não apenas em uma escola bem estruturada ou com profissionais que sejam detentores de uma gama enorme de conhecimento; é preciso que haja uma sensibilização de tal modo que a cultura do outro não seja anulada em detrimento de outras culturas. Neste sentido, para além de trazer os alunos do Pibid para o Programa, é necessário pensar em currículo multicultural.

Desta forma, é de suma importância pensar no contexto educacional de tal maneira a estar sempre avançando para dias cada vez melhores. E que todas as ações implantadas na educação brasileira hoje sejam discutidas pensando de forma reflexiva sobre aqueles que serão os realmente beneficiados por elas.

Entendo, portanto, que o PME poderá contribuir mais ainda para a vida de muitos jovens se as atividades forem pensadas levando em consideração aquele grupo que é fruto da exclusão e propenso à evasão escolar. O MEC, ao modificar a cada ano os critérios de adesão ao PME, vem demonstrando que este está sendo constantemente repensado, o que é muito positivo. Contudo, faz-se necessário saber, por parte do Programa, o motivo de um número significativo de alunos não participarem dele e outros tantos não permanecem até o final do ano letivo. É preciso identificar o porquê de tal recusa. É preciso entender que, enquanto a escola permanecer com um currículo hegemônico, em que não se considere a forma de vida que levam esses meninos e meninas fora do contexto escolar, ou seja, sua realidade, o Programa Mais Educação estará somente repetindo o que há muito tempo acontece no currículo formal.

Nas leituras feitas sobre o material de pesquisa, foi possível depreender que, no caso do macrocampo *Orientação de Estudos e Leituras*, não fica claro que as atividades de leitura e escrita devem ser desenvolvidas na perspectiva da diversidade cultural, tendo em vista que, ao tratar da ampliação dessas aulas, a diretora do programa se remete ao IDEB. Isto pode muito bem induzir os monitores, ao invés de pensar em uma aula que reflita sobre o modo de vida dos alunos, a conduzirem aulas que tenham por meta somente abranger o conteúdo de uma prova, o que não parece uma ideia salutar para manter os estudantes conectados ao Programa até o final do ano letivo.

Fazendo uma reflexão sobre os escritos de Cavaliere (2002), ao tratar do processo de escolarização das grandes massas da população brasileira ocorrido nas décadas de 1970, 1980 e 1990, salienta-se que tal ação conduziu a uma escola mal planejada, excluindo precocemente boa parte das crianças das décadas supracitadas. Por isso, imaginamos que se as atividades de leitura e escrita do PME não levarem em consideração os eventos de letramento vivenciados no meio em que o educando está inserido, não se cumprirá o papel de ressignificar a educação.

Em outro trabalho, Cavaliere (2009) salienta também que há, de fato, um descontentamento da escola quanto à forma na qual ela se encontra, e que as tentativas de compreensão dos motivos pelos quais os impactos da escolarização das crianças e jovens subalternizados não são ainda os esperados no que se refere ao uso da linguagem escrita, entre

outras questões, trilharam diversos caminhos sociológicos e pedagógicos.

Nesse sentido, podemos pensar que a política indutora do PME para transformar o Programa em política pública poderia no futuro ser um caminho para ajudar a escola a minimizar tais descontentamentos, mas se não forem repetidos os processos de inclusão que tivemos em décadas passadas, cuja finalidade era apenas aumentar ao máximo o número de alunos no espaço escolar.

Pensamos, então, que, após o país ter tido duas tentativas frustradas de educação em tempo ampliado, e sem pretender pensar as abordagens do PME como já cristalizadas, entendemos que oportunizar aos estudantes o tempo maior no espaço escolar é possível desde que as atividades não apenas contemplem os meninos e meninas que tiveram seu currículo silenciado, mas que se coloque em evidência tudo aquilo que reflete a sua cultura, desprendendo-se de uma vez por todas de abordagens pertencentes a um currículo fechado e desconectado da realidade de boa parte dos estudantes.

Espero, portanto, que este trabalho contribua para uma reflexão sobre a atual configuração da Educação Básica, especialmente no que se refere aos programas governamentais, que cada vez mais têm sido incorporados ao sistema educacional. O fato é que, em meio ao surgimento de tantas iniciativas, é preciso distinguir variedade de diversidade cultural. Se o PME, por exemplo, ao induzir que as unidades escolares desenvolvam uma série de atividades distribuídas em seus macrocampos, não conseguirem trabalhar tais atividades de modo a dar um real sentido na vida dos sujeitos participantes, acabará sendo apenas mais uma tentativa fracassada de implantação de educação integral no país.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 3. ed. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARROYO, M. Compendo matrizes para o debate. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. Cap. 1. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010 – Edição extra.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Educação profissional: Legislação básica**. 5. ed. Brasília, DF: PROEP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2446&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2446&Itemid=)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 195, Seção 1, p. 52, 13 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE nº. 34, de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 set. 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/197-resolucao-pdf?download=8470:resolucao-n-34-de-6-de-setembro-de-2013>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)**: Apresentação. Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portal de Compras**: Apresentação. Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/portal/apresentacao-portal>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral – 2008**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral – 2009**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral – 2010**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral – 2011**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral – 2012**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11452&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11452&Itemid=)>. Acesso em: 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral – 2013**. Brasília: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14458&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14458&Itemid=)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&id=12320](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320)>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC; SEB, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)>. Acesso em: 02 set. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Prova Brasil - Apresentação**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>. Acesso em: 02 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Recursos repassados às escolas garantem a jornada integral**. Brasília: MEC; SEB, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19066:recursos-repassados-as-escolas-garantem-a-jornada-integral&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19066:recursos-repassados-as-escolas-garantem-a-jornada-integral&catid=211&Itemid=86)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC; UFPR; UNB; UNIRIO; UFRJ; UERJ; UFMG; ULBRA, 2009.

BUNZEN, C. Os Significados do letramento escolar como uma prática Sociocultural. In: VÓVIO, C., L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. (Orgs.). **Letramentos: Rupturas, Deslocamentos e Repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 99-120.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

CARTERI, Karin Kreismann. **A identidade nacional brasileira.** 2001. Trabalho de Conclusão de disciplina (Cultura Brasileira e Patrimônio Histórico) – Curso de Especialização em Educação e Patrimônio Histórico-Cultural, Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras, Porto Alegre. Disponível em: <<http://biblioteconomiaepatrimonio.blogspot.com.br/2008/07/identidade-nacional-brasileira-karin.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2013.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.81, p. 21-47dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: LP& A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. (Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, 27) Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA; Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_educacao.html](http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html)>. Acesso em: 11 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: Inep; MEC, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=748914>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ideb 2011: Brasil continua a avançar**. Portal Ideb. Brasil: INEP, 2011. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 30 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **IDEB - Resultados e Metas**. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o Brasil. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3777507>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

KLEIMAN, A. B. As Metáforas Conceituais na Educação Linguística do Professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

KLEIN, T. P. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS**. Porto Alegre, UFRGS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. New York; London: Routledge, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2012. p. 123-140.

LOPES, A. L. **Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

MÁRQUEZ, G. G. **Crônica de uma morte anunciada**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.137, p. 461-487, ago. 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.; LECLERC, G. F. E. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

MOREIRA, S. C. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS**. Porto Alegre, UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226>>. Acesso em: 02 set. 2013.

PEREIRA, G. C. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências, em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PINHEIRO, F. P. S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES C. M. L.; VIANA, L. R.; BERNARDES, J. A. O Programa Mais Educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, P. B. **Metodología de la Investigación**. Ciudad de México: McGraw-Hill, 1997.

SANTIAGO, C.S.; AKKARI, A.; MARQUES, L.P. **Educação interculturalidade: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

SENNA, L. A. M. Processos Educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Letramento - princípios e processos**. Curitiba: Ibpx, 2007. p. 21-79.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SITO, L.; SOUZA, A.L.S. Letramento e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, jan. abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 03 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: \_\_\_\_\_. **Colonial discourse and post-colonial theory: a reader**. New York: Columbia University Press, 1994. p. 1-5.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 03 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 106, v. 47, p. 246-253, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação não é Privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 36., 12 mar. 2013. Brasília, Auditório do edifício sede – Térreo – Esplanada dos Ministérios. Transmissão via internet, das 14h30 às 17h. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16664&Itemid=1110](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16664&Itemid=1110)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 37., 02 abr. 2013. Brasília, Auditório do edifício sede – Térreo – Esplanada dos Ministérios. Transmissão via internet, das 14h30 às 17h. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16664&Itemid=1110](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16664&Itemid=1110)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 38., 17 abr. 2013. Brasília, Auditório do edifício sede – Térreo – Esplanada dos Ministérios. Transmissão via internet, das 14h30 às 17h. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8cy77ivku3Y>> e

<<http://www.youtube.com/watch?v=oqwzhmbaxJE>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 39., 15 maio 2013. Brasília, Auditório do edifício sede – Térreo – Esplanada dos Ministérios. Transmissão via internet, das 14h30 às 17h. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

(Educação Fiscal.). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16664&Itemid=1110](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16664&Itemid=1110)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

VIDEOCONFERÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – EDIÇÃO COMEMORATIVA, 40., 14 jun. 2013, Brasília, Auditório do edifício sede – Térreo – Esplanada dos Ministérios. Transmissão via internet, das 14h30 às 17h. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013. (Mais Cultura nas Escolas.)

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade: 1780-1950**. Tradução de Leônidas H. B. Hebenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **Resources of hope: culture, democracy, socialism**. London/New York: Verso, 1989.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Quadro de trabalhos sobre Educação Integral encontrados no Banco de Teses da Capes

<b>1</b>	BARROS, EMILIA CRISTINA FERREIRA DE. UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FICAR NA ESCOLA O DIA TODO SENTIDOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA VIVÊNCIA DE ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL. 01/08/2012. 105 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFPB/BIBLIOTECADO CE/UFPB.
<b>2</b>	CANELADA, ANTONIO CARLOS MANSANO. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA : INOVAÇÕES E DESAFIOS. 01/08/2011. 119 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Biblioteca Depositária: BCE UNB.
<b>3</b>	COSTA, JULIANA DE ALMEIDA. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS OFICINAS DE LETRAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DOCENTE. 01/06/2012. 165 f. MESTRADO ACADÊMICO em LÍNGUA E CULTURA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA REITOR MACEDO COSTA.
<b>4</b>	COSTA, VALDENEY LIMA DA. MAIS TEMPO NA/DE ESCOLA: ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RUSSAS, CEARÁ. 01/02/2011. 161 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIRIO.
<b>5</b>	FELIX, MARIA IVONETE FERREIRA. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO À LUZ DA CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO. 01/11/2012. 140 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC.
<b>6</b>	FERREIRA, CRISTIANE GOMES. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR: A DINÂMICA DA TOMADA DE DECISÃO E A GESTÃO PARTICIPATIVA. 01/05/2012. 137 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.
<b>7</b>	FERREIRA, FELIPE DA SILVA. CULTURA DIGITAL: AMPLIANDO JANELAS PARA MAIS EDUCAÇÃO?. 01/08/2012. 110 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIRIO.
<b>8</b>	FERREIRA, JAIME RICARDO. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA ESCOLAR. 01/03/2012. 149 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Biblioteca Depositária: BCE UNB.

9	GODOY, CLAUDIA MARCIA DE OLIVEIRA. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: MAIS DO MESMO? UM ESTUDO SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUIS-MA. 01/03/2012. 129 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Biblioteca Depositária: UCB.
10	GOMES, ESTELA PAULA CAMPOS MOREIRA. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO. 01/10/2011. 113 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Depositária: UERJ - REDE SIRIUS - BIBLIOTECA CEHD.
11	LEMONS, RUTH WILLNA FERREIRA DE. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS. 01/05/2012. 145 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Biblioteca Depositária: PUC / MONTE ALEGRE.
12	MATOS, SHEILA CRISTINA MONTEIRO. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS. 01/03/2011. 143 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIRIO.
13	MIGUEL, ANA SILVIA BERGANTINI. EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE BEBEDOURO (SP). 01/03/2012. 162 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA. Biblioteca Depositária: JOSEFINA DE SOUZA LACERDA.
14	OLIVEIRA, ROSA MEIRE CARVALHO DE. AS NOVAS GEOGRAFIAS DAS CULTURAS, CONHECIMENTOS E APRENDIZAGENS: AMPLIANDO RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO E O DESTERRITÓRIO. 01/08/2011. 244 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANÍSIO TEIXEIRA.
15	SABOYA, MARTA GONCALVES FRANCO DE. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES. 01/04/2012. 166 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIRIO.
16	SILVA, NUBIA REJAINÉ FERREIRA. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS. 01/09/2011. 162 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS.
17	SOUZA, MARIA ELIZABETE COSTA DE. MAIS TEMPO NA ESCOLA, MENOS TEMPO NO TRABALHO: ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL. 01/12/2012. 234 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL

	DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB/BIBLIOTECA SETORIAL DO CE/UFPB.
18	VASCONCELOS, ROSYLANE DORIS DE. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL. 01/11/2012. 281 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Biblioteca Depositária: BCE UNB.
19	VIALICH, ANDREA LEAL. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: POSSIBILIDADES PARA O ESPORTE?. 01/04/2012. 145 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO FÍSICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Depositária: PENDENTE.
20	XERXENEVSKY, LAUREN LEWIS. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DESEMPENHO DE ALUNOS NO RIO GRANDE DO SUL. 01/03/2012. 142 f. MESTRADO ACADÊMICO em ECONOMIA. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUCRS.

Fonte: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#20>>.